

DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

no ensino superior em Cabo Verde

RITA EMANUELA RAINHO BRÁS

Apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Capital Humano da União Europeia.

Ao

Angelo, barco no imenso mar,

Ary, lua na terra

e Sami, anel de fogo.

AGRADECIMENTOS

Reza a tradição que uma tese tem apenas um autor. Seria possível de outro modo?

A minha prática de investigação começou com o ID_CAI, o Coletivo de Ação Investigação em 2011, coletivo que surge a partir do pensar/fazer artístico do movimento intercultural Identidades.

A reflexão sobre a ação e a ação sobre a reflexão foi um caminho que percorri com este coletivo. Escrevi artigos, capítulos de livros, organizei livros, apresentei comunicações em conferências nacionais e internacionais, organizei encontros científicos. No entanto, não o fiz sozinha. Frequentemente escrevemos a duas cabeças e quatro mãos, e até a seis cabeças e doze mãos; organizámos livros entre investigadores, artistas, ativistas e quilombolas, dispersos nos seus territórios de luta nos continentes europeu, americano e africano; apresentámos comunicações a duas e quatro vozes, e organizámos encontros na união de muitos corpos pensantes. Sem esta procura e partilha coletiva não haveria ação, nem investigação. Por isso qualquer semelhança do discurso a um pensar individual, é o que *desconsegui* com o medo da ordem académica.

O que se segue não é um gesto de humildade, é uma tentativa de desconstrução da individualidade com que assino a tese, um desejo de compor uma

Nada do que fazemos o fazemos sozinhos. Não vemos sozinhos. Não ouvimos sozinhos. Não respiramos, comemos, bebemos, defecamos, urinamos ou pedimos sozinhos. Não pensamos, sonhamos, inventamos ou procriamos sozinhos. Não morremos sozinhos.

Forbes, 1998:192

Por aqui se vê que cada um é o resultado de toda a gente.

Negreiros, 1935:18

harmonia complexa para o timbre desta fala. Por isso, agradeço:

- ao José Carlos de Paiva, aquele que figura como orientador, mas cujo papel foi de ‘desorientar’, pela biblioteca de aprendizagens e *desconseguintos* que juntos trilhamos, pelas viagens de deslocamentos de ideias, de saberes, de cheiros, de corpos, pela força de decidir primeiro e depois encontrar os meios, por todos os livros que me fez chegar ao isolamento da ilha, pelas discussões de horas sem fim, pela liberdade que me deu para diferir, e *sem fim*, pelo rastilho permanente das problemáticas que desvela, bombeadas pelo entusiasmo e a persistência na luta;

- ao Leão Lopes que desde a primeira hora me entregou em mãos o fascínio da utopia que nos guiou na escola, agradeço-lhe pelo espaço e confiança que me proporcionou para que eu integrasse de corpo inteiro o M_EIA, pelas viagens nas histórias de Cabo Verde que me ofereceu na tranquilidade dos percursos que partilhamos de barco, de avião, de carro, pela intimidade ao manancial intelectual e criativo que incorpora enquanto político e artista incontornável no arquipélago, e pelas casas que gentilmente me abriu e que me serviram de abrigo em Lameirão, Lajedos e Mindelo;

- à Maria Estrela, pela forma terna com que me recebeu em Mindelo, pelos sabores da terra que carinhosamente preparou nas minhas primeiras

semanas na ilha, pela possibilidade de integrar projetos do Atelier Mar e contatar com o seu trabalho de longa data nesta ONG;

- a todos os que no M_EIA se envolveram e com quem construí escola e casa de Educação Artística: agradeço aos (às) estudantes dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Design, Mestrado em Arquitetura e Curso Superior Técnico de Construção Civil Sustentável nos anos letivos entre 2012 e 2016 com quem aprendi a aprender Cabo Verde e o sentido do artístico *hoje, aqui*; agradeço aos(às) professores(as) do *colégio* (modo de organização interna no M_EIA entre 2012 e 2014) Ângelo Lopes, David Monteiro, Joana Campante, José Vidal (*in memoriam*), Rogério Rocha, mais tarde aos(às) professores(as) que entraram com a direção de Valdemar Lopes como ele próprio, Ana Sofia Reis, Inês Alves, Ivete Silva, Lavínia Monteiro, Lara Plácido, Leonel Brito (*in memoriam*) e Rodrigo Brito, e os professores que não estando cá, sempre regressaram, como Guy Massard, José Paiva e Nuno Flores, aos artesãos Albertino da Silva, Djoy Soares (*in memoriam*), João Bosco, Marcelino Santos, a todos pelo que juntos quisemos desaprender, discutindo e agindo sobre as formas estabelecidas do que é ser escola;

- a todos os professores e estudantes que dedicaram o seu tempo às entrevistas abertas, permitindo-me registar assuntos importantes que juntos vivemos;

- às pessoas das comunidades de Lajedos, Planalto Norte, Ribeira da Torre em Santo Antão, a Tarrafal de São Nicolau e às populações dos bairros da lixeira, da Ilha de Madeira, de Alto de Bomba em São Vicente por darem voz às suas resistências, por se posicionarem e se envolverem nos trabalhos que aí realizámos;
- às instituições locais que abriram as suas portas para que eu pudesse realizar a minha pesquisa como a Fundação Amílcar Cabral, o Arquivo Nacional de Cabo Verde, o Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design, o Centro Cultural Português do Mindelo, entre outras;
- à FCT pelo conforto financeiro de dois anos do programa Doutoral por ela apoiado;
- ao i2ADS pelo acolhimento desta investigação;
- a todos(as) do movimento intercultural Identidades (ID) pelas longas jornadas de debate e de partilha de desconforto com o sistema económico, político, académico e artístico, pela acutilância das ações e pelas amizades fortalecidas pelo tempo;
- ao que do ID se prolongou para o ID_CAI, pelas leituras, projetos de investigação, organização de encontros, participação coletiva em conferências, edição e organização de livros, entre outras atividades oriundas da ação investigação do próprio movimento;
- aos que comigo escreveram a várias cabeças e a

várias mãos em artigos, comunicações e projetos, desafiando a verdade autoral, provocando sinergias e cumplicidades no discurso, como foi Ana Sofia Reis, Ângelo Lopes, Celeste Fortes, Cynthia Tavares, Felipe Peres Calheiros, José Carlos de Paiva, Lucilene Carvalho, Mónica Faria, Natísia Fonseca, Paulo Morgado, Stephanie Fortes e Tiago Assis;

- aos vários intervenientes das atividades científicas do Programa Doutoral em Educação Artística como professores, investigadores, comentadores e colegas das turmas pelo contributo para a confrontação e o amadurecimento das minhas ideias ao longo da investigação;

- à Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas pelo exemplo de resiliência contra as várias tentativas de aniquilação das suas conquistas e direitos, pelo abraço esmagador que mantém a energia e a cumplicidade, mesmo no regresso após 9 anos sem ir ao sertão;

- aos(às) amigos(as) moçambicanos(as) que não se cansam das minhas perguntas sobre desconseguir e despreço pela negação na linguagem e na vida, sobre o que está presente, mas não se vê, sobre a língua, sobre a presença dos modos ancestrais de relacionamento social da arte nas comunidades tradicionais e na mediação dos vivos com os seus antepassados;

- à minha irmã Oriana Brás pelas inúmeras traduções de artigos e comunicações ao longo do programa doutoral, pelas revisões do meu português cantado e inventado, atenta na observação da escrita que se procura poética, mas determinando-me quando era demais, e pelas inúmeras referências da antropologia cúmplices das ideias do meu trabalho;

- à Celeste Fortes, amiga insular, por contar comigo para a feroz luta de pensarmos pelas nossas próprias cabeças, pelo desejo comum que nos moveu para conhecer as histórias de muitas mulheres da luta de libertação de Guiné Bissau e Cabo Verde, por todos os livros emprestados, pela avidez nos debates multiplicados em jantares, encontros e conferências;

- à Mariana Rebelo pelo carinho e amizade e por, embrenhada nas suas lutas, não se descuidar nunca de, na sua dança, encontrar referências e autores imprescindíveis para este meu estudo;

- à Sofia Reis, colega de doutoramento e do M_EIA pelas aventuras de escrever em simultâneo no Google drive e em presença, uma aprendizagem determinante para a escrita em coautoria, respeitando as ideias e as identificações de cada uma;

- ao Diogo Bento, pela porta aberta na Associação de Fotografia Olho de Gente, pela prova de que ainda é possível trabalhar em equipa no mundo artístico no Mindelo e pela especial colaboração na tradução para inglês do resumo desta Tese;

- ao Manuel Espino, por me ensinar a dizer que não, me amparar em muitas sendas partilhadas e pelo humor sempre impresso nas dificuldades ocorridas;

- aos meus pais, Vilma Silva e José Brás, que foram incansáveis nas revisões desta minha língua portuguesa com gosto de outras geografias, para que pudesse melhor comunicar, mas sobretudo porque sem medo, me incutiram a vontade de ser e saber, sem idade, sem preconceito, sem tempo nem espaço, sem vida nem morte;

- ao Ângelo Lopes, agradeço a aprendizagem do silêncio enquanto fonte de saber esperar pacientemente como a montanha, da forma demorada com que acaricia o detalhe e, por todos os momentos em que foi *pai e mãe* do Ary e do Sami, para eu pudesse recolher-me e concentrar-me neste projeto. Agradeço ainda o companheirismo no próprio M_EIA, do qual também fez parte no período em que estive integralmente dedicada ao projeto, bem como as discussões e revisões exímias do discurso que construí aqui.

Naturalmente encaro esta lista como uma nomeação de ínfima parte dos que conviveram comigo em inúmeros momentos ao longo destes anos do projeto. A todos eles, mesmo os que aqui não nomeio, mas que sabem que a sua presença foi igualmente importante, o meu obrigada pelo carinho, pela confrontação, e pelo contributo para o amadurecimento das ideias que aqui apresento.

RESUMO

“Descolonizar o conhecimento: políticas e práticas de Educação Artística no ensino superior em Cabo Verde” pretende refletir e agir sobre a inquietude, descontentamento e fracasso presentes nos modos de pensar/fazer artístico ocidentais, a partir do seu confronto com realidades outras, especialmente com o contexto de Cabo Verde.

O Sul Político recebeu a herança do imperialismo e da submissão à supremacia da colonialidade do ser, poder e saber ocidentais, mas também incorporou a herança da resistência, da autodeterminação e da independência dos seus povos.

Este objeto-tese articula as experiências coletivas múltiplas que incorporei no ‘movimento intercultural Identidades’, no ID_CAI/i2ADS – Coletivo de Ação e Investigação do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no M_EIA - Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (Cabo Verde), e na Oficina de Utopias (Cabo Verde). Estas compõem uma rede de espaços de crítica e criação que fundamentam a imprescindibilidade de uma educação artística crítica, contextual e desobediente ao conhecimento hegemónico transportado do Norte para o Sul Político, à arte dos mercados globais e às injustiças que assombram o devir *comum*.

Julgamos ter triunfado quando nasceram as utopias que projetam uma escola de arte descolonizada e capaz para este séc. XXI. Mas a impressão de triunfo de tal escola é o lugar que pode desviar para o erro, a dúvida e a consciência do quase inevitável transporte de um sistema de *mimesis* de práticas naturalizadas, formatação das mentes, regulação dos comportamentos e legitimação dos saberes estabelecidos.

Perseguindo-o, chamo a esse lugar o território de *desconsequimento*, que é o espaço-tempo onde esta tese se situa, na relacionalidade de afeto e confronto nos contextos e de onde emerge o Conhecimento Indisciplinado. Com a paciência da montanha e a musicalidade do crioulo, habito esta ação investigação, reconheço os fracassos que o ocidente plantou com o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado, e escuto as comunidades que lutam por seus caminhos próprios num *devir comum*.

Palavras chave: Descolonização do Conhecimento, Educação Artística, *Desconsequimento*, Cabo Verde, Conhecimento Indisciplinado

ABSTRACT

“Decolonizing knowledge: policies and practices of higher arts education in Cabo Verde” intends to reflect and act on the unrest, dissatisfaction and failure found in the western artistic thinking and practice, through its confrontation with other realities, particularly in Cabo Verde.

The Political South inherited the imperialism and submission to the supremacy of the western’s being, power and knowledge coloniality, but it has also incorporated the legacy of resistance, self-determination and independence of its peoples.

This thesis-object articulates the multiple collective experiences that I incorporated at ‘*movimento intercultural Identidades*’ (*Identidades* intercultural movement), at ID_CAI/i2ADS – Coletivo de Ação e Investigação do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Action and Research Collective of the Art, Design and Society Research Institute of the Fine Arts Faculty of Porto University), at M_EIA – Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (Cabo Verde) (M_EIA – University Institute of Art, Technology and Culture), and at Oficina de Utopias (Utopias Studio). They compose a network of critical and creative spaces grounding the necessity of a critical, contextual and disobedient arts education regarding the hegemonic

knowledge carried from the Political North to the Political South, the global art markets and the inequities haunting a possible common becoming.

We think we have triumphed when utopias projecting a decolonized arts school for the 21st century were born. But the triumph of such school is the place where one can deviate for mistake, doubt and be aware of the conveying inevitability of a mimesis system of naturalized practices, mind formatting, behaviour regulation and legitimation of established knowledge.

Pursuing it, I call that place the territory of the *desconseguinto* (unattainable), the space-time of this thesis, where undisciplined knowledge emerges from relations of affection and confrontation. With the patience of the mountain and the musicality of the creole, I inhabit this action-research, I recognize the failures of the west through colonialism, capitalism and patriarchy, and I listen to the communities fighting for their own paths in a shared future.

Keywords: Knowledge decolonization; Arts Education; *Desconseguinto* (unattainable); Cabo Verde; undisciplined knowledge.

ÍNDICE

23 **NOTA DE ENTRADA**

Procuro, não para encontrar,
mas para poder andar

26 **INTRODUÇÃO**

34 **1 CAMINHOS PRÓPRIOS**

36 **1.1 Deslocamentos.** *Txam presentá nha cabéça*

38 Deslocamentos da forma

44 Cerzir os micros, compor uma globalidade ao sul

47 A minha posição. *Po nha méns na clór*

54 **1.2 O desconforto da colonialidade.** *M crê, m ta bai*

64 Interrogantes de partida. *Ca bo sentá, perguntá*

68 **1.3 Campo de decisões, imprevistas e indisciplinadas**

Premissas (des)orientadoras

73 Os múltiplos C's Conhecimento, Confiança e Cumplicidade

79 Dessincronias e rastos das dúvidas (ação-investigação)

84 Remanescências: Descolonização metodológica, etnografia sensorial

93 Remanescências. O lugar da experiência/corpo como conhecimento. *Li sin*

97 *Habitar a situação*, uma transição do objeto de estudo para a indisciplinada da metodologia

103 **2 desCONHECER CABO VERDE**

105 **2.1 Movimentos de identificações caboverdianas**

Manêra, ess muv?

111 Movimentos do negro fantástico

Oli mandinga ta ben panhob, corrê!

115 Movimentos do branco fantástico

Djam brancu djá

120 Movimentos de contraste verde e castanho

O princípio utópico da sobrevivência

126 **2.2 À caça de heranças**

Maquinaria herdada para acumulação de riqueza

Um viassarada de corp

132 Sombra da escravatura e da seca

134 **2.3 Um parto possível pela educação e cultura**

Faróis de futuro

139 Sementes germinadas na luta

140 **2.4 Uma força tão potente como a montanha**

Cooperativa Resistência e CNA

143 Atelier Mar

146 M_EIA no trilho insular

148	3 (IM)POSSIBILIDADES DA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO
150	3.1 Sul Político, posições e relações de poder Sempre estamos a sul de algum lugar
155	3.2 Descolonizar-se Um barco-laboratório em movimento no Sul Político
161	3.3 Colonialismo Epistémico e Resistência Cultural <i>Dispi língua e scola brancu</i>
165	Escolas de Libertação: contra o colonialismo, contra o capitalismo <i>Nos no ca é macáco, nos é homi cu mudjer</i>
172	Projeto Político Pedagógico de Conceição das Crioulas Autoconhecimento
178	4 ENSINO SUPERIOR A SUL
180	4.1 Performatividade do conhecimento para efeitos de capital e poder <i>Largám da mon</i>
189	4.2 Nascer com o genes da crise da universidade ocidental <i>Enê más quera bô!</i>
193	4.3 O ensino superior em Cabo Verde <i>Lua bédja na terra nova</i>
200	4.4 Deixemo-nos deslizar para o deslumbramento da dúvida, alguns exemplos

210 **5 ESCOLA DE ARTE DO SÉC XXI**

212 **5.1 O fascínio da utopia**

Gent ca pode ser cult e manhent ao mesm temp

216 **5.2 Desobediência na luta contra-hegemónica do saber**

Tinta Formal

220 **5.3 Identidade da escola,**

um caminho para se assumir a matriz do Atelier Mar

226 **5.4 Elasticidade do Plano de Estudos
ou Conhecimento Indisciplinado**

234 Aprender a partir de uma compota de papaia

242 **5.5 Escola de arte como espaço de conflito**

Cumpanher, ê d'junt

243 **Campos de Estudo**

uma estratégia de afeto e confronto?

257 **Relações de poder**

o lugar de quem ensina e de quem aprende

Inda bo ca dá gent

260 **O poder da fala vs a potência da escuta**

Mnine tchequere fogon

264 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conhecimento Indisciplinado ou a vida

268 **REFERÊNCIAS**

268 Referências Bibliográficas

282 Teses e Dissertações

284 Outros Documentos

290 Documentos não publicados

292 Entrevistas

293 Audiovisual

294 **ANEXOS**

Artigos

296 *“Laboratorio de museología en una escuela de arte en Cabo Verde.
Pescar en un mar en abierto”*

315 *“Txgá, bo entrá – o rasto e o ímpeto do fazer colectivo”*

339 *“Hoje-aqui, PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE CABO
VERDE, na condição de implicados na ação artística e na economia
solidária”*

Comunicações

349 *“Desconseguir o lugar da história da arte e do design no Sul”*

363 *“The “Unachieved” place of art education in the south”*

373 *“An Example Of An Irreverent Art School In The Middle Of The Sea”*

Relatórios Internos

382 Relatório de actividades docência e investigação 2011/2012

395 Relatório de actividades docência e investigação 2012/2013

413 Relatório de actividades docência e investigação 2014/2015

ABREVIATURAS

AQCC – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas

Atelier Mar ONG Organização Não Governamental

CNA - Centro Nacional de Artesanato

CNAD - Centro Nacional de Arte, Artesanto e Design

ECER - European Conference on Educational Research

EIEA Encontro Internacional de Educação Artística

ENAV - Escola Nacional de Artes Visuais

EPRAE - Encounter on Practices of Research in Arts Education

FCT - Fundação para Ciência e Tecnologia

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FMI - Fundo Monetário Internacional

ID - movimento intercultural Identidades

ISArC - Instituto Superior de Arte e Cultura

i2ADS - Instituto de Investigação de Arte, Design e Sociedade

HA - História da Arte

HAD - História da Arte e do Design

M_EIA - Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (originalmente Mindelo_Escola Internacional de Arte)

MPD - Movimento para a Democracia

MESCI - Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação (do Governo de Cabo Verde)

ONU - Organização das Nações Unidas

ID_CAI/ i2ADS - Coletivo de Ação_ Investigação do i2ADS

PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

PAICV – Partido Africano da Independência de Cabo Verde

PIF - Memórias para o Futuro, Projetar a Independência no Feminino

OU - Oficina de Utopias

UCID - União Caboverdiana Independente e Democrática

UP – Universidade do Porto

Uni-CV – Universidade de Cabo Verde

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



Caminhada em Santo Antão. Rita Rainho, 2012.

NOTA DE ENTRADA

Procuro, não para encontrar, mas para poder andar

Este objeto parece uma tese e em todas as páginas será chamado de tese. No entanto, apesar de este ser uma tese, não o é, pois um terceiro ser coexiste com o ser e o não ser da própria tese. Essa terceirização é reflexo de um espaço-tempo limbo entre o sistema acadêmico ao qual parece pertencer e a vida de que faz parte, entre a educação e o artístico, entre o pensar e o fazer, entre o ser e o estar.

Ao longo da leitura, poderá parecer texto, mas não o é completamente, poderá parecer voz, mas não se poderá realmente ouvir, poderá parecer paisagem, mas não se verá na sua amplitude. O texto em si, poderá até parecer-se com a metodologia, o cronograma, o objeto de estudo, o estado da arte, a bibliografia, mas não é. Também poderá parecer um objeto de Educação Artística, mas não é. Ou talvez sim. Aquilo que a preenche, poderão parecer respostas, mas são apenas o andar por caminhos de perguntas. Já que todo este tempo, foi uma espécie de escola de perguntas. Atraída para procurar, não pretendo encontrar, juntando-me antes aos que desejam ser livres no andar, dançando na luta. Será uma espécie de morte da tese, sem nunca chegar a morrer, como o rio de Krenak que flui mergulhado mais profundamente na terra, e avisa:

Qualquer semelhança a um projeto de Educação Artística, será relativo às identificações controversas do próprio sujeito de investigação nos contextos a que se propôs;

La noción ch'ixi, como muchas otras (allqa, ayni) obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido.
Cusicanqui, 2010:69

M ta procurá, ma ané só p'otxal, é pam sabê andá, é pam podê dançá. Tavares, 2016

Tradução livre: Eu procuro, não para encontrar, mas para saber andar, pra poder dançar.

Um rio nunca morre.
Se observarmos um rio poluído hoje, poderemos ver sua capa de lama, mas o rio terá mergulhado mais profundamente na terra. Ele fluirá em outro lugar.
Krenak, 2016:4

Se eu não puder dançar, esta não é a minha revolução.
Goldman (apud Queiroz, 2008:5)

Qualquer semelhança ao fracasso ou ao erro, será a inevitável amarra política que une o sujeito à insistência na ação;

Qualquer semelhança a um discurso politizado e incómodo, é sintoma da urgência da revisão do estatuto e do papel do investigador em Educação Artística;

Qualquer semelhança a uma hipótese de trabalho ou teorização, será representação do fracasso ou erro de enunciação da própria tese;

Qualquer pensamento ou discurso colonialista, tratar-se-á de um reflexo do interior que se pressente, disfarça e/ou corrige;

Qualquer separação entre teoria e prática, será um problema a dirigir às fronteiras da tradição crítica ocidental - em risco de desobediência interna;

Sempre que parecer a fala de mulher, branca, ocidental, será outro sujeito – *sujeita* a quem diga que é *queer* bissexual (com marido e filhos), morena entre os portugueses, branca ou clara em Cabo Verde, nómada de nação; Sempre que Cabo Verde parecer Europa, será África; se parecer África, será Europa, mesmo que haja quem diga que Cabo Verde é África em movimento;

Sempre que se leia ‘eu, sujeito de investigação’, deve ler-se eu *sujeita* à investigação, *sujeita* à academia, *sujeita* ao artístico, à educação, ou mesmo sujeito à globalização, à emigração, ao capitalismo e individualismo - ao longo da tese, a expressão oscilará entre sujeito de investigação e *sujeita*, utilizando esta última sempre que for necessário reforçar a sujeição a determinado contexto. Todo o discurso será escrito na primeira pessoa podendo variar entre: o singular e o plural de acordo com o carác-

Num conto que nunca cheguei a publicar acontece o seguinte: uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

— Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

— Desconhecida? — pergunta ele.

— Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!

Couto, 2008:1

Sou sujeito ou sujeita inquieto, investigadora da esfera de relações entre arte e política, *queer*, activista, política e metodologicamente desconfortável com práticas individualistas e por isso imiscuída em experiências colectivas e comunitárias. Rainho, 2011a:9

While the common sense definition of disobedience refers to resisting or protesting authority, it may also be used as a framework for productive collaboration, engagement, and experimentation in the face of increasingly concretized and standardized boundaries.

Atkinson, 2016:1

ter performativo e individual dos projetos ou o carácter coletivo de outros; o feminino e o masculino nos casos em que pretendo dar visibilidade à reivindicação do lugar do género feminino e *queer* nas categorias universais instituídas.

Qualquer das sujeições, é um espaço-corpo de resistência no seio do próprio sistema de relações de poder, dilatando o que pode ser o pensar e o fazer na academia, incluindo aquilo que pode ser um erro, ou uma incompletude própria da essência da procura utópica.

Em suma, qualquer mera semelhança deste objeto-discurso a uma tese, terá sido por desconhecimento da própria descolonização do saber, ser e poder. Qualquer semelhança a uma tese terá sido por medo da liberdade.

(...) inscreve-se na pertença deste colectivo a um espaço de resistência no interior dos dispositivos de poder que habita, procurando nas heterogeneidades existentes uma acção difusora de busca de possibilidades de intervenção crítica, persistentes na construção de uma narrativa comprometida apenas aberto, que a atenção aos tempos possibilita.

Martins, C., Paiva, J. 2014:6

INTRODUÇÃO

Com “Descolonizar o conhecimento: políticas e práticas de educação artística no ensino superior em Cabo Verde” apresento nesta Tese a reflexão realizada sobre a situação que produzi a partir da inquietude, descontentamento e fracasso sobre os modos de pensar/fazer artístico ocidentais.

O Capítulo 1, denominado “CAMINHOS PRÓPRIOS”, procura mapear os meus deslocamentos de corpo político, enquanto sujeita de investigação, e o modo como proporcionaram um posicionamento particular e comprometido com a realidade que me compõe.

Nasci no hemisfério norte e aí me formatei, em Belas Artes. Inquieta nesta latitude poderosa, prolonguei a minha aprendizagem em contextos outros, através da ação do ‘movimento intercultural Identidades’ (ID), dedicando-me à esfera da arte relacional, comprometida com o mundo social e político contemporâneo.

Esta investigação procura articular as experiências coletivas múltiplas que incorporei no ‘movimento intercultural Identidades’ (ID), no ID_CAI/i2ADS – Coletivo de Ação e Investigação do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no M_EIA - Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (Cabo Verde), e na Oficina de Utopias (Cabo Verde), compondo uma rede de espaços de crítica e luta contra os modelos obsoletos herdados, os discursos da Educação Artística naturalizados e transportados do Norte para o Sul Político.

Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra: que o sujeito fiteiro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei. Barthes, 1978:26

Não é fácil escrever esta carta. Começou como um poema. Tentei transformá-la em ensaio, mas o resultado ficou áspero, frio. Ainda não desaprendi as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas que a lavagem cerebral da escola forçou em minha escrita. Anzaldúa, 1980:229

Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que (...) é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo, (...) proporciona um face-a-face. Foucault, 2006:149-150

A estrutura e história do colonialismo, do capitalismo e do patriarcado nas dimensões do ser, do poder e do saber branco, de classe média, masculino e heterossexual, assumem um peso preponderante na violência da colonialidade hoje, tornando-nos cada vez mais individualistas, consumistas, devoradores do planeta, das pessoas e saberes que julgamos inferiores.

O desconforto da minha posição levou-me a um questionamento em torno da colonialidade que o corpo carrega, perseguindo uma suspensão do exercício de poder, envolvendo-me numa ação continuada de escuta dos oprimidos, e de desobediência insistente contra a reprodução de valores e modos de ensinar e aprender carregados de injustiça cognitiva.

Esse posicionamento integrou a recusa da metodologia enquanto estratégia de legitimação do lugar de observadora e da sua razão, assumindo, ao invés, o lugar da experiência-corpo como uma plataforma para reflexão em torno dos erros e das dúvidas que dela se soltaram. A relacionalidade e a imanência nos contextos surge em jeito de transição do objeto de estudo para a indisciplina da própria metodologia. Esta ação-investigação compôs-se assim num campo de decisões imprevistas e indisciplinadas orientado pelo entendimento de que: não sou observadora, faço parte do problema habitando situações em contextos particulares e com coletivos/comunidades onde se procura um tempo outro que proporcione os múltiplos C's de Conhecimento, de Confiança e de Cumplicidade.

Pela intensidade e duração do deslocamento físico a Cabo Verde, o Capítulo 2 é dedicado à experiência de “desCO-

O que mais desejei fazer ao longo dos últimos dez anos foi tornar a escrita política uma arte.

Orwell, 2008 [1ªed.1946]:19

A ideia de passagem de um território com fronteiras para outro exige uma linha narrativa em que a chegada se segue à partida e onde as características principais são a assimilação e a separação.

Butler, Spivak, 2012:18

(...)

Palavras que me aceitam
como sou

— eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.

(...)

Retrato do artista quando coisa,
poema de Manoel de Barros

NHECER Cabo Verde”. Começo pelos “Movimentos de identificações cabo-verdianas” onde partilho expressões e perspectivas em torno da caboverdianidade com que me encontrei, algumas das quais passei a povoar. No sentido em que se consideram as heranças, o contemporâneo e os desígnios sobre um futuro comum, estas expressões e perspectivas pretendem contribuir para introduzir na escrita um horizonte sobre o entendimento dos desafios arquipelágicos inerentes à controvérsia da Educação Artística no particular do projeto M_EIA.

Em “À caça de heranças” procuro entender o contexto de Cabo Verde a partir de uma dupla herança: i) a maquinaria para acumulação de riqueza fundada pelo colonialismo e pelo capitalismo, onde partilho uma visão, para mim avassaladora, sobre a cíclica formatação capitalista do viver cannibal, promovida pela ‘civilização’ hegemónica ocidental; ii) e as forças de resistência coletiva contra a seca e a fome no arquipélago, através da educação e da cultura como fontes de salvação contra esse terror no início do séc. XX, e, mais tarde, as escolas de formação do pensar/fazer artístico com a pesquisa e ação do Centro Nacional de Artesanato e do Atelier Mar no período pós independência.

Este território insular encontra ecos de resistência no Sul Político, onde se tem registado um movimento de “(IM) POSSIBILIDADES DA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO”, que abordo no Capítulo 3. Determino um posicionamento geopolítico em torno da expressão Sul Político, referindo-me não apenas à geografia do hemisfério sul, mas aos contextos e grupos de pessoas que resistem aos modos de supremacia e hegemonia neoliberal.

— Gente, vamos para baixo gritar fome pela ruas! Vamos, nada nos pode acontecer porque o povo é um pássaro que não tem onde dar um tiro... Quem sabe onde é a cabeça, o coração, a barriga do povo?

Lopes da Silva, 1986

[1ªed.1947]:180

A métrica e a rima já não eram respeitadas. Citações em latim não havia na revista. Gregos e Romanos não eram chamados para nada. Com certeza. Porque a nossa geração iria ocupar-se de motivos alheios às realidades cruas e nuas da terra? Teriam, sim, de pôr os pés no chão, (...) e criar uma literatura cabo-verdiana autêntica.

Sousa, 1984:22

Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.

hooks, 2013:25

Descolonização tornou-se uma palavra mágica em tempos pós-coloniais: parece dizer respeito a tudo e nada ao mesmo tempo. Usando-a pretendo apropriar-me da sua magia para desvelar as suas fragilidades e os riscos que com ela vêm associados. A dimensão epistémica do atual colonialismo revela um discurso e uma imagem no continente africano com identificações predominantemente eurocêntricas. Considerar a própria (im)possibilidade da descolonização, implica, para mim, incorporar o processo de desconseguir enquanto suspensão política do conseguir exitoso.

Descolonizar no Sul Político consiste em resistir a uma espécie de bomba cultural que desrespeitou a história que antecede a chegada do homem branco, destruindo as crenças dos povos, os seus nomes, as suas línguas, a sua paisagem e seus recursos naturais, a sua mobilidade, a sua diversidade étnica, os seus saberes e seu modo de pensar, enfim, o seu ser. As Escolas de Libertação, promovidas pelo PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde) em território guineense, e as Escolas e seu Projeto Político Pedagógico no Quilombo de Conceição das Crioulas no sertão pernambucano no Brasil, são para mim referência de desobediência agonística, de educação cultural libertária, criadoras de um espaço-tempo outro onde a utopia do devir comum ganha um sentido particular.

No Capítulo 4 “ENSINO SUPERIOR A SUL” procuro defender que, se no passado a teoria e a razão se transformaram na justificação ideológica para todo o processo bárbaro de civilização, hoje a produção de conhecimento está sujeita a uma instrumentalização complexa como mercadoria a ser submetida às lógicas competitivas do mercado de capital e

(...) o colonialismo meteu-nos muitas coisas na cabeça. E o nosso trabalho deve ser tirar aquilo que não presta e deixar aquilo que é bom. (...)Devemos ser capazes, portanto, de combater a cultura colonial e deixar na nossa cabeça aquele aspecto da cultura humana, científica, que porventura os tuguês trouxeram para a nossa terra e entrou também na nossa cabeça. Cabral, 1974b:188



Teatro PAIGC, Finlândia. Fotografia de Mikko Pyhälä. década 70.

poder.

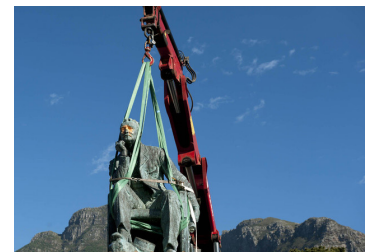
As universidades do séc. XXI, em especial as universidades no Sul Político, nascem numa trama de funções, demandas e respostas em crise. Em circunstâncias de grande dependência económica e frequentemente criadas em regimes de cooperação internacional, tendem a reproduzir os seus modelos pelos genes das universidades em crise, dependendo das mesmas relações e expectativas do mercado neoliberal. Também em Cabo Verde independência é diferente de descolonização e os valores da Universidade tendem ainda a ser reflexo de um olhar colonial sobre o mundo.

Neste cenário, vários projetos de educação arriscaram as (im)possibilidades de descolonizar o conhecimento, procurando reinventar esse espaço desconhecido de conhecimento plural, descolonizado, livre. Selecciono alguns que, focados na partilha de conhecimentos e fortalecimento de formas de resistência à globalização neoliberal, ao capitalismo, ao colonialismo, ao sexismo, entre outras relações de dominação e opressão, me serviram de âncora para a ideia de descolonização que apresento.

Quanto a Cabo Verde, o nascimento tardio das universidades e o modo como tendem a ceder às políticas governamentais de submissão aos interesses da mercantilização da sociedade, e, em particular, o deslumbramento pela Europa, acentuaram o desejo de uma alternativa que se veio a consumir com a criação do M_EIA Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura - não só com foco no ensino superior artístico contextualizado, como também testando formas de educação através da intervenção comunitária em

(...) qualquer conteúdo implica uma decisão política. Determina o que ensinamos e como ensinamos. Perturbavam-se mais com o reconhecimento franco de o quanto nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia do que com sua aceitação passiva de modos de ensinar e aprender que refletem parcialidade, particularmente o ponto de vista da supremacia branca.

hooks, 2013:53



A remoção da estátua de Cecil John Rhodes na University of Cape Town.

David Harrison, 2015

diálogo com o currículo formal.

É no Capítulo 5 “ESCOLA DE ARTE DO SÉC. XXI” que desenho o recorte sobre a minha experiência no M_EIA, projeto com visão singular sobre a liberdade, a flexibilidade e a amplitude do campo da educação artística. A partir do pensamento de João Vário “Gent ca pode ser cult e manhent ao mesm temp”, (nós não podemos ser cultos e gulosos ao mesmo tempo) coloco-me perante a impossibilidade de uma utopia que desconhecemos como concretizar mas que é condição de uma outra realidade do porvir.

Através da experiência de habitar a situação no M_EIA, incorporei a desobediência na luta contra-hegemónica do conhecimento, partilhando os constrangimentos da dupla condição existencial do M_EIA: a de ser projeto, impermanente, informal e experimental, e, em simultâneo, uma instituição formal de ensino superior artístico.

Os princípios orientadores da aprendizagem em contexto têm o seu fundamento na ideia defendida pelo Atelier Mar (instituição que criou o M_EIA) de que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente. Resultado dos desfechos e de processos coletivos de questionamento e compromisso, o M_EIA tem vindo a reafirmar, de forma mais incisiva, a matriz do conhecimento herdado do Atelier Mar, tornando essas políticas e práticas mais presentes e dialogantes no interior da própria escola e na sociedade.

O M_EIA defende uma rutura com a ideia restrita da arte centrada no sentido da visão, ou com a ideia de especialização em ramos de design e da arquitetura. Tornar elástica

Every school embodies an inheritance at least and at most is an invention rising out of its inheritance.
Madoff, 2006: ix



Feira de Lajedos promovida pelo Atelier Mar e comunidade de Lajedos, Santo Antão. Rita Rainho, 2012.

a estrutura dos planos de estudos, combatendo a rigidez das fronteiras disciplinares na divisão e no isolamento da prática de cada professor, turma e curso, tornou-se um desafio premente e controverso no dia a dia da escola.

A aprendizagem em contexto promovida através do envolvimento de professores e estudantes em projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar, bem como projetos de extensão do próprio M_EIA, constituem a possibilidade de gerar um Conhecimento Indisciplinado, pulando fronteiras com o propósito de contribuir para a resolução dos problemas encontrados, como avanço no ponto Aprender a partir de uma compota de papaia.

A potencialidade da indisciplina encontra, porém, barreiras múltiplas na relação com a dinâmica institucional, com as expectativas dos estudantes e divergências dos professores, criando dissonâncias com a dinâmica e o cunho social e político do projeto. É nessa perspectiva que incorporo a ideia da escola de arte como espaço de conflito, enquanto tensão entre o dispositivo de controle e regulação (a escola) e o campo de desconforto e irreverência que a arte pressupõe.

Os Campos de Estudo, estratégia de reorganização do funcionamento e gestão curricular e administrativa dos cursos instituídos no M_EIA, vem reforçar a necessidade de compromisso coletivo para uma mudança radical na concepção e programação dos projetos em contexto real de aprendizagem. O afeto e o confronto marcam a experiência desta luta contra a reprodução do conhecimento hegemônico, mas também marcam a imperatividade da consideração das

A picharão
Um caminhante observa

onde era rio de água limpa
hoje é esgoto a céu aberto

leu num outdoor
Declare seu amor à cidade!

grafitou embaixo
Sim! Eu amo esta merda!

Farias, 2015: 32



Feijoada em Ilha de Madeira.
CE M_EIA nos Bairros. Arquivo
do M_EIA, 2016

formas de democracia agonística e plural no envolvimento necessário dos estudantes, professores e comunidades, com as suas divergências, o seu pensamento crioulo e os seus desejos na determinação do desenvolvimento das suas aprendizagens e dos projetos.

Na relação entre aquele/a que ocupa o lugar de ensinar e aquele/a que ocupa o lugar de aprender há tensões inevitáveis, políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. A possibilidade de ser desobediente ao papel que a educação hegemónica determina pode criar um espaço-tempo para a educação libertária e para o governo dos estudantes na definição do que querem aprender, como, onde, quando e com quem; para as comunidades na autonomia e competência no desígnio do seu futuro; para os professores na divergência que marca a singularidade e experiência de cada um; para uma rede de responsabilidade e compromisso coletivo que cada um escolhe integrar.

O poder da fala e da escuta revela o potencial de inventarmos um tempo outro que nos permita desocuparmo-nos de produzir conhecimento e imagem à semelhança de um sistema ainda colonial, capital e patriarcal, escutando o potencial político dessa interrupção da normalidade a partir da diferença que provoca um pensar livre na construção de um devir comum.

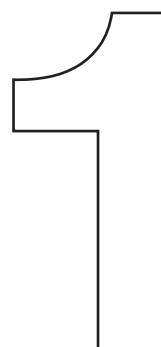
The only program that is ethical, in my view, is one that has nothing to do with the pedagogical model of the academy.. even “invisible college” presumes too much these days, as we have view our atomic freedoms. There is good reason to keep the dream of collectivity alive.

Green 2011:63

Quantas pessoas que coxeiam se julgam mais perto de voar do que aquelas que caminham.

Kafka, 2007:26

CAMINHOS PRÓPRIOS





Águas do Oceano Atlântico. Travessia de São Vicente para Santo Antão. Rita Rainho, 2012.

1. CAMINHOS PRÓPRIOS

1.1 Deslocamentos

*Txam presentá nha cabéça**

É pela cabeça que começo, pela forma que tomou ao longo dos vários anos de formação, abandonando o corpo à ordem de estar sentado. Em crioulo de São Vicente, Cabo Verde, usamos a expressão, “Txam presentá nha cabéça”, para introduzir a apresentação pessoal de cada um.

Longos anos sentada nas várias escolas da minha aldeia na região centro em Portugal, permitiram absorver competências de receber conhecimento, memorizá-lo e conservá-lo. Essa supremacia do pensamento passivo concentrado na cabeça, abriu ao longo dos anos um espaço-tempo para as aprendizagens do saber imprescindível no domínio cognitivo.

No domínio artístico, o *saber fazer* faz ampliar a cabeça, embora apenas estendendo as aprendizagens para a mão, concentrada na imitação, limitada à obediência e reprodução dos mestres. Das escolas primária, básica, em Oiã, e secundária em Oliveira do Bairro, passando por longos anos no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, as aprendizagens foram inevitavelmente acontecendo numa trama tensa entre a escola e a vida. Na balança dessas escolas várias do *saber de memória, do saber copiar, saber fazer, saber tocar* (igual aos mestres clássicos e modernos europeus), pesou ainda o prato do reconhecimento do valor do saber rural, local e coletivo. Este valor é transportado pelo corpo, num gesto

*Tradução literal: deixem-me apresentar a minha cabeça, em jeito de passo “a apresentar-me”

A cabeça representa o nível superior do ser.
Hampâté Bâ, 1981: 5

De tont stód sentód, corp des-parcê. Catorz óne sentód, e o rest d nha corp, que m'encontrá pralém d cabéça, tava pensá moda cabéça.

Tavares, 2016

Tradução livre: De tanto estar sentado, o corpo desapareceu. Catorze anos sentado, e o resto do meu corpo, que eu encontrei para além da cabeça, pensava tal qual a cabeça.

político com que a memória pessoal e coletiva interpreta esta forma de resistência às tecnologias de poder. Enquanto contrapeso, teve cedo lugar sobretudo devido ao envolvimento nas atividades e projetos promovidos pelos meus pais no âmbito da ação da SOLIDÁRIOS Fundação para o Desenvolvimento Cooperativo e Comunitário e da Animar - Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Local. Os analfabetos, os agricultores, as mulheres, os rurais, os do norte, do interior e do sul do país, compuseram inevitavelmente as minhas referências e resistências no aprender e viver.

Volto à cabeça, com extensão para a mão. Optei pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (doravante FBAUP), e *formatei-me* na escola das Belas Artes, como vulgarmente chamamos. Assim, várias décadas de estudo nas escolas, e o que se espera da cabeça é o *pensar*, e da mão o *saber fazer*. E o que aconteceu com o corpo? O meu corpo registou o enrijecimento pela posição de aprender sentada. Encontro mais tarde o meu corpo pensando, tal qual a cabeça, incomodado com o pensar/ fazer do patriarcado ocidental. Esse incómodo é que me vincula a uma prática autoral ligada à performance, dando-se o encontro com a prática coletiva e indefinida da arte relacional. Tanto uma, como outra, vão, ao longo dos anos, interferir nas próprias políticas e práticas de Educação Artística, aqui objeto de reflexão e partilha. Pensar e fazer com a mente e o corpo inteiro, foi essa a força e o motivo das várias deslocações que surgiram ao longo do tempo na minha formação superior, tornando-se registo no meu corpo, do amadurecimento deste aprender em movimento, com as pessoas, com os lugares.

A Fundação tem por objectivo apoiar o desenvolvimento de experiências cooperativas e comunitárias, criando oportunidades para que as crianças, os jovens, os homens e as mulheres sejam protagonistas do seu desenvolvimento pessoal, social e ecológico que respondam às aspirações mais profundas de cada ser humano, das comunidades e dos povos, em harmonia com o planeta de que fazem parte.

SOLIDÁRIOS, 2001:2



Foto-ação, “QUEERemos”.

Rita Rainho, 2010.

Estávamos pois a desaprender para poder aprender, finalmente, realmente aprender. O que nos tornava claro que as nossas escolas ensinam talvez muitas coisas, mas não permitem aprender. Acabamos ensinados, isto é, prontos a aceitar apenas trabalhar e apenas sobreviver, mas com muitas dificuldades para aprender.

Martins, 2011b:6



Frame vídeo de Mirko Sança, estudante do M_EIA, no contexto da peça, “Sabor de Terra” DEMO. 2015.

Deslocamentos da forma

Em escultura, na técnica da moldagem, a forma (da matéria) que cede de si, formata-se à forma (do molde). Na formação educacional também tende a ser assim. No meu caso, foi o pensar/registar com a mente e o corpo inteiro que abriu os moldes a que estava sujeita e que, de algum modo me arrastou de deslocamento em deslocamento. Não me refiro a deslocamentos apenas da forma (da matéria/corpo), mas do corpo inteiro, do pensar/fazer, do ser/estar. Daí que, poderia ter acontecido a abertura dos moldes sem deslocamento de contexto para o Sul Político. Com esta expressão Sul Político, refiro-me não apenas à geografia do hemisfério sul, mas aos contextos e grupos de pessoas que resistem aos modos de supremacia e hegemonia neoliberal.

O essencial tem sido a inquietude desconexa do modelo, da solução, do êxito, aquela que se regista no corpo de luta, permanente na ação. Centrar-me-ei no sentido em que os deslocamentos, ao longo da formação superior, geraram o meu entendimento do estado da Educação Artística. A meu ver, estes deslocamentos que interpretarei ao longo da escrita, provocaram, por isso, mais do

No início, viajamos porque
líamos e escutávamos, deambulando em barcos de papel,
em asas feitas de antigas vozes.
Hoje viajamos para sermos escritos,
para sermos palavras de um texto maior que é a nossa
própria vida..
Couto, 2008:80

Deixar a Europa parecia ser a
única condição de nela poder
continuar a viver sem ser definitivamente
contagiado pela sua
doença.
Martins, 2011: 5 - 6

que a abertura, um tempo para a reflexão sobre a própria possibilidade da abertura.

No período da formação superior destaco dois deslocamentos do corpo inteiro, a participação e envolvimento no ‘movimento intercultural IDENTIDADES’ – designado aqui ID, e o programa de Erasmus na UPV Universidade Politécnica de Valência, Espanha.

O Programa Erasmus surgiu no 4º ano de licenciatura como possibilidade para a aproximação a áreas do conhecimento que na época estavam pouco integradas no currículo e práticas das Belas Artes no Porto. Refiro-me a “Escultura como Comportamento – Performance” e “Arte e Política”, sendo que o mais importante não foram as disciplinas em si, mas o pensar/registar no corpo a experiência com as pessoas, professores e estudantes, artistas e designers locais valencianos e europeus, com quem ainda me identifico sobretudo devido aos seus posicionamentos sociais, políticos e artísticos (destaco Juan Vicente Aliaga, José Miguel Cortés e Bartolomé Ferrando).

Já o caso do ID, teve um impacto diferente. O ID é um grupo orgânico criado em 1996 por artistas, professores e estudantes ligados à FBAUP e motivados pelas ações de intercâmbio artístico com Brasil, Moçambique e Cabo Verde. Conheci este projeto antes de entrar na escola no Porto. Participava com a Fundação SOLIDÁRIOS na MANIFESTA VI Assembleia, Feira e Festa do Desenvolvimento Local em Trancoso, no interior de Portugal e foi através de um *stand* de divulgação das ações e objetos das comunidades com quem o ID trabalha, que tomei conhecimento do trabalho do movimento. Só no ano seguinte

Las mujeres y la sexualidad (junto a las numerosas prohibiciones asociadas a la misma) han sido frecuentes recursos en el imaginario occidental sobre las culturas árabes. (...) se propone abordar estas cuestiones a la luz de un conjunto de prácticas artísticas surgidas desde distintos lugares del Magreb y del Máshreq en las últimas décadas.

Aliaga, 2013

(...) en la performance somos testimonio de un gesto, de un acto puro, de un acto desnudo, suficiente por sí mismo debido a su fuerza interna (...)

Ferrando (s/d)

Criar oportunidades para que as crianças, os jovens, os homens e as mulheres sejam protagonistas do seu desenvolvimento, de modo a atingir níveis de bem estar social, cultural e ecológico.

SOLIDÁRIOS 2012

entrei para a escola das Belas Artes, e por consequência para o ID.

As viagens à Europa, pelas galerias, feiras, bienais, de Barcelona, Paris, Berlim e Kassel, começaram a ser contrapostas com um deslocamento outro. De 2005 até hoje, o ID tem sido um *movimento* partilha, envolto em aprendizagens, experiências, relações e deslocamentos do pensamento, do corpo e da ação artística e cultural. Vivi cinco anos no Porto, e todas as quartas feiras à noite foram de discussões intensas no ID sobre o sentido da arte hegemónica ocidental e mercantilizada, a sua violência existencial para com outras latitudes; sobre as (im) possibilidades experienciadas nos intercâmbios interculturais que promovemos. Este foi um espaço de partilha, permitindo a cada um, ser cada um, e de onde surgiu a reflexão e tensão com o percurso académico, a construção do entendimento da complexidade, impermanência e relatividade que conforma o mundo da arte ocidental. Os deslocamentos têm sido organizados em torno de parcerias em comunidades do interior de Portugal, no interior de Pernambuco (Brasil), no sul de Moçambique e no norte de Cabo Verde. Frequentemente as ações e/ou os intercâmbios foram promovidos junto de escolas, em particular escolas de arte, associações culturais e artísticas e comunidades locais. Assim, através das ações por nós mobilizadas, participei nos processos de implementação de planos estratégicos e curriculares tanto na ENAV Escola Nacional de Artes Visuais e no ISArC Instituto Superior de Arte e Cultura (ambos em Moçambique), como no M_EIA Instituto Universitário de Arte, Tecnologia

Pormenor de fotografia de bilhetes em museus visitados na Europa no período da licenciatura. Rita Rainho, 2016.



e Cultura (Cabo Verde), conhecendo mais de perto os desafios no ensino, os seus problemas, os alunos, os artistas, os professores, as escolas do Sul.

As viagens fazem-se carregadas pelo peso histórico deste trajeto em tempo colonial - várias gerações, apoiantes e não apoiantes do exercício de poder estabelecido sobre estes povos - marcando um espaço-tempo de deslocação física e mental.

Para mim, estas viagens tornaram-se indispensáveis para entender a comodidade que o discurso de salvação sobre o *outro* nos traz; assim me arrebataram perante as pretensões universalistas e *inclusivas* carregadas pela arte ocidental. Orientados pelo capitalismo, pelos dispositivos de regulação nas escolas e pela homogeneização na arte, tendemos a carregá-lo em modo de solidariedade nas relações com o Sul Político. Esse é o movimento que forja a necessidade de suspender este ímpeto de superioridade de uma ideia de sociedade igualitária que se afundou nas várias revoluções do séc. XX, sintoma evidente do nosso fracasso ocidental.

Exercendo as possibilidades da Arte Relacional, num exercício constante de interculturalidade agonística, consolidou-se um princípio político no ID, os múltiplos “C’s”, com base no processo lento do Conhecimento, da Confiança e da Cumplicidade. Sobre este princípio, e porque fazendo parte dele também há reflexos nesta investigação, voltarei mais à frente com a proposta de *habitar a situação* a través da *relacionalidade*.

Durante esses anos, fiz das viagens regulares para Sul o

Pormenor de fotografia de desdobráveis e objetos do ID nas geografias do Brasil, Moçambique e Cabo Verde durante o tempo da licenciatura em Portugal. Rita Rainho, 2016.



roteiro da minha própria reflexão também em Educação Artística. Este terreno, o do Sul concebido enquanto lugar político, pode ser ou não coincidente com o sul geográfico, e caracteriza-se neste discurso pelo questionamento da herança da dominação, resistindo a modos hegemônicos de pensamento e vida. Já o terreno da Educação Artística exige um posicionamento sobre a reprodução das narrativas hegemônicas e na disciplinação dos sujeitos: ou de veículo passivo ou de resiliência. É nesta ação de que individual e coletivamente temos produzido reflexões e experiências de relações educativas mais conscientes das relações de poder que carregamos para os contextos educativos. Estas reflexões, antes mesmo do enquadramento no Programa Doutoral, foram apresentadas em 2010 em Conferências como Berlim Art's in Society e mesmo na organização e participação do I EI_EA Encontro Internacional de Educação Artística em Cabo Verde. Não anulando o peso histórico do trajeto e os problemas que com ele sobressaem, nem a sua complexidade, em 2012 o movimento inverteu-se. Com o longo trabalho em contexto em Cabo Verde, as viagens inverteram a sua direção e diminuíram muito. Foi no seio do entusiasmo vibrante do movimento ID que assumi no M_EIA a docência e investigação de fevereiro de 2012 a fevereiro de 2016, experiência de enorme relevância para as reflexões que proponho na tese.

Também por isso a escrita não tem como roteiro a viagem física, mas os deslocamentos que o pensar/registar com o *corpo inteiro* em Cabo Verde me têm proporcionado. Os deslocamentos a que venho fazendo referência não são o problema em si, mas revelam-se importantes na medida em que também determinam parte das determinações

Que matéria é assim entregue, por que corpo e para que corpo? Como um corpo entrega essa matéria, essa *hylé*, se ele mesmo pertence a um corpo em princípio, de acordo com entendimento comum e institucional, mais amplo do que ele?

Derrida, 2003:22

As bagagens que transporto, arrumadas no espaço da cultura ocidental que me preenche em demasia, tornam-se inúteis e pesadas, embora não permitam o utópico abandono, desejado, pelo medo com que fico preenchido perante o desconforto da temida perda de meus pertences, que são em grande parte as 'normalidades' que me constroem e que sempre limitam as outras possibilidades de olhar que se nos apresenta.

Paiva, 2012a:237

Do mesmo modo que nenhum de nós está fora ou para além da geografia, também nenhum de nós está completamente livre da luta pela geografia. Essa luta é complexa e interessante, porque não diz apenas respeito a soldados e canhões, mas também a ideias, formas, imagens e imaginações.

Said, 1994:6

das posições do sujeito de investigação, os seus cruzamentos e misturas de experiências, saberes e poderes dos contextos que conformam e confirmam a pluralidade do Sul Político de que falo (os contextos e relações com pessoas em Portugal, Cabo Verde, Brasil, Moçambique). É nessa inversão controversa do movimento (que não se chega a anular) que as referidas reflexões se vão traduzindo, aqui estruturadas enquanto tese de partilha. De resto estas reflexões em torno de M_EIA não seriam possíveis, nem seriam as mesmas, sem o ID (bem como o transferido e ressignificado do ID para o ID_CAI Identidades _ Coletivo de Ação e Investigação / i2ADS - Instituto de Investigação de Arte, Design e Sociedade, FBAUP), e sem uma estrutura coletiva que veio a surgir em 2015, também no Mindelo, a Oficina de Utopias, doravante OU, esta última focada em projetos de pesquisa e criação independente, nomeadamente com o projeto *Projetar a Independência no Feminino* (em parceria com a Universidade de Cabo Verde) e o projeto *Força da Montanha* (em colaboração com Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design).

Partindo da ideia de deslocamentos, esta tese assume um recorte do histórico de experiências coletivas múltiplas (do ID, do M_EIA, do ID_CAI/i2ADS, da OU). Enquanto princípio de partilha e discussão, revi-me a partir do sentido que delas retiro, procurando a sua tradução e problematização para o contexto de investigação particular da tese: as (im)possibilidades da descolonização do conhecimento, focando-me nas políticas e práticas da Educação Artística em Cabo Verde.

¿En dónde, en la vida cotidiana, emergen los síntomas de la irresoluble tensión entre retórica de la modernidad y lógica de la colonialidad, su constitutividad de dos cabezas en un solo cuerpo? ¿En dónde emerge la energía decolonial y cómo se manifiesta?

Mignolo, 2007:30

‘Elogio da conversa’, ‘falar para o papel’, ‘em volta de’, e ‘em viagem’ são os quatro espaços que a seguir se apresentam. Todos eles são espaços labirínticos em torno da palavra, escrita, conversada, debatida, arriscada já depois do I Encontro Internacional sobre Educação Artística ocorrido em Cabo Verde em Setembro de 2010. Martins, 2012:7

A pesar de las diferencias encuanto a conceptos y estrategias, lo que estas situaciones tenían en común era la posibilidad de articular macropolítica y micropolítica, tanto teóricas, como prácticamente, de modo que se volviesen indisociables las dinámicas de las fuerzas de resistencia y de creación que entonces se activaban en la construcción de nuevos contornos de realidad.

Guattari, F., Rolnik, S.2006



Fotografia da ação performativa de Maria do Rosário, estudante do curso de licenciatura em Artes Visuais no M_EIA, no contexto da atividade “Ver o olhar”, coord. Rita Rainho, 2013.

Cerzir os micros, compor uma globalidade ao Sul

As experiências coletivas múltiplas do ID, do M_EIA, do ID_CAI/i2ADS, da OU compõem uma globalidade que incorporei como território de ação e reflexão para a tese. A função da globalidade aqui não está relacionada com uma pretensão de universalizar ações ou mesmo reflexões. Cada experiência tem especificidades e intensidades distintas, pelo que de acordo com seu contributo assumem na tese uma importância diferenciada. Cada experiência tem seu tempo, espaço e contexto de ação, e é nessa diversidade dos coletivos que me imiscuí como

A experiência é o que nos acontece, mas não o que acontece, mas sim o que nos acontece.
Larrosa, 2014:68

sujeito. É a partir dela que necessariamente encontro o sentido e produzo a reflexão. Por isso, pretendo sim tornar explícito que embora o corpo seja um só, ele é parte dos referidos coletivos, que, por sua vez, estão enraizados em diversos contextos (todos eles contextos de deslocamento para mim-sujeito da investigação).

A globalidade interessa-me porque corresponde a um desejo de não haver uma, outra e outra. Trata-se de uma mesma mente e corpo inteiro, que vive as experiências e lhes confere sentido, integral. Dilui-se o problema da relação com a alteridade, mas não se anula o problema do deslocamento do sujeito, já que a sua contradição, multiplicidade e diversidade se torna presente na própria reflexão estruturada nesta tese.

Aquilo que cirze a globalidade é o desejo de transgressão da hegemonização ocidental na produção teórica e prática da Educação Artística. Essa transgressão é composta pela micropolítica do sujeito nos sistemas coletivos ID, M_EIA, ID_CAI/i2ADS e OU conformando ações coletivas de subjetividade e luta, maioritariamente em Cabo Verde. E é também esta globalidade que permite a amplitude de uma reflexão afeta à macropolítica dos sistemas.

Este cerzir entre os vários micros e sua inter-relação macropolítica, adivinha um pensar/fazer local, atento à globalidade, atento aos perigos dos lugares culturalmente colonizadores sobre a diferença. A luz sedutora da força das múltiplas formas de individualismo e de mercantilismo do consumo globalizado de educação e de arte, próprias deste violento sistema financeiro capitalista, tende a ofuscar a especificidade de cada lugar, folclorizando-o ou homogeneizando-o. Este trabalho assume também o

Na realidade, porém, somos sempre sujeitos múltiplos e contraditórios, habitantes de uma diversidade de comunidades (na verdade, tantas quantas as relações sociais em que participamos e as posições de sujeito que elas definem), construídos por uma variedade de discursos precária e temporariamente cerzidos na intersecção dessas posições de sujeito.

Mouffe, 1993:36

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Larrosa, 2002:21

Uma parte de mim
é todo o mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza:
e solidão

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira (...)
Ferreira Gullar 1980

desejo de, refletindo sobre o micro, poder explicar as conexões e cruzamentos de fronteiras com mais precisão, espelhando problemas mais globais como a catástrofe ecológica, a injustiça social, o desenvolvimento acelerado e o capitalismo desenfreado.

Os deslocamentos da mente e do corpo inteiro (pensar/fazer) são, por isso, motivados por um desejo, uma utopia da Educação Artística que pretende operar no âmbito do discurso e da ação da política e prática descolonizada.



Legenda imagem.
Intervenção sobre colagem
“EU: a distopia está aqui” de
Mariana Rebelo no Jornal Mapa
19 Junho de 2016.
Rita Rainho, 2016.

A minha posição. Po nha méns na clór*

A precisão da globalidade que anteriormente se explica está portanto vinculada a um posicionamento do sujeito de investigação que adiante pretendo tornar conhecido. Pela vivência dos coletivos (o ID, o M_EIA, o ID_CAI / i2ADS, a OU), estes constituíram-se como espaços de resistência à forma de pensar/estar dominante, independentemente do lugar geopolítico em que nos vários momentos se encontravam. Então qualquer um deles é, nesta investigação, considerado Sul Político, na medida em que os coletivos questionam e revelam resiliência face às verdades e aos modelos preconizadas pelo Norte.

*Pôr-me a mim mesmo às
claras, aqui com o sentido de
desmascarar-me.

Eu sou mulato não das raças,
mas de existências.
É difícil de conviver com a
complexidade que cada um tem
dentro de si e o que cada outro é.
Apesar da tendência de categori-
zar e simplificar, há qualquer coi-
sa que escapa à categorização.
É esta coisa que escapa que é o
mais bonito, é o que quero fixar.
Couto, 2014

É este entendimento de que os contextos não se polarizam em dicotomias geográficas, que se pode compreender a ideia anteriormente apresentada de cerzir os micros, compondo uma globalidade que se inter-relaciona entre vários espaços geopolíticos distintos, cujo posicionamento comum é aqui identificado como Sul político.

Muito embora se considere esta resistência comum, as marcas que o movimento das viagens sobre estes contextos carrega, não se apagam nem disfarçam. É sobre isso que avanço neste ponto.

Em primeiro lugar, esta investigação é fruto de uma posição de privilégio de ser, nos últimos dois anos, apoiada pela FCT e de ser desenvolvida no âmbito do programa doutoral de Educação Artística não em potências como Nova York, Berlim, ou Londres, mas na FBAUP, em Portugal. O trabalho de campo também não se realiza nos referidos países do Norte, nem tampouco em potências do continente africano como África do Sul, ou Nigéria, mas sim no contexto insular caboverdiano.

Enquanto mulher ocidentalizada, branca, desenvolvo atividade de investigação distante do contexto *original*, Portugal. Estou, por isso, deslocada dessa zona de conforto (no que diz respeito a um pensamento hegemónico europeu veiculado pela academia, pela arte e seus mecanismos) para Cabo Verde (onde encontro a herança ocidental que carrego no meu pensamento) que me oferece a possibilidade de prosseguir na procura da minha relação com o mundo. É interessante perceber que Portugal foi também um lugar de desconforto, na medida em que o meu contexto universitário, tendendo à reprodução do conhecimento restrito e hegemónico, excluindo saberes, e regulando os indivíduos enquanto futuros trabalhadores

(...) perguntam-me inúmeras vezes, com as melhores intenções do mundo, se me sinto mais francês ou mais libanês. Respondo invariavelmente: um e outro! Não por um qualquer desejo de equilíbrio ou equidade, mas porque, se respondesse de outro modo, estaria a mentir. Aquilo que faz que eu seja eu e não outrem, é o facto de me encontrar na ombreira de dois países, de duas ou três línguas, de várias tradições culturais. É isso precisamente o que define a minha identidade. Tornar-me-ia mais autêntico se amputasse uma parte de mim mesmo?

Maalouf, 2002

É necessário teorizar o indivíduo, não tanto como um nómada, um ser “livre” que existe antes e independentemente da sociedade, mas sim como uma posição constituída por um conjunto de relações sociais, membro de muitas comunidades e participante numa pluralidade de formas de identificação colectivas.

Mouffe, 1993:130

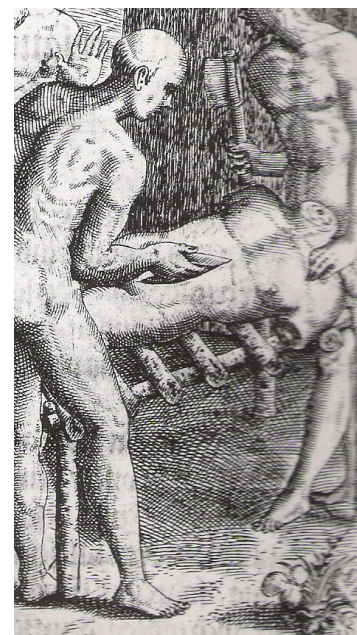
do sistema, fracassou perante os ideais do conhecimento em favor do humanismo, da liberdade e da sociedade. Assim as próprias ações coletivas em que me envolvi, buscavam a superação e entendimento desse fracasso, modos de cidadania crítica, bem como pensar/fazer artístico divergente e agonístico. Cabo Verde é igualmente um lugar de desconforto, pela importação desses modelos capitalistas, que atingem as escolas e a arte, mas também um lugar de desconforto pela perda de referências, desse apoio que o conhecido nos oferece. Portanto, a partir das filiações e dos deslocamentos, subentende-se que o meu posicionamento é, à partida, controverso. A investigação está focada em Cabo Verde, muito embora inclua algumas das experiências do ID noutros contextos.

O arquipélago de Cabo Verde, embora frequentemente o figuremos no sul, dada a sua condição original de colónia, pertence geograficamente ao hemisfério norte. A sua vinculação política e geográfica ao continente africano, e a sua história sócioeconómica mantém o rótulo de país de desenvolvimento médio, o que quer também dizer: política e economicamente refém como Estado Cliente da União Europeia, bem como de outras potências mundiais. Este conceito Estado Cliente foi apresentado por Kwame Nkrumah (1977) no livro “A África Deve Unir-se”, onde discute as formas do neocolonialismo em África. Ao longo da escrita a influência deste conceito estará presente nas leituras sobre as relações de poder da Europa com Cabo Verde.

No princípio da investigação e da ação sentia (talvez até ainda hoje) a minha posição como um sujeito externo ao contexto em causa. Digamos que o estigma da ‘zona do

E sobretudo, meu corpo, assim como minha alma, evitem cruzar os braços em atitude estéril de espectador, pois a vida não é um espetáculo, pois um mar de dores não é um palco, pois um homem que grita não é um urso que dança.

Césaire, 1978



Theodore de Bry Dritte Buch Americae. A partir de Hans Staden, 1593.

Assim, embora nominalmente independentes, estes países continuam a viver na relação clássica da colónia com o seu «patrão» metropolitano, isto é, a produzir matérias-primas e a servir-lhe de mercado exclusivo. A única diferença é que agora essa relação está encoberta por uma aparência de ajuda e solicitude, uma das formas mais subtis do neocolonialismo.

Nkrumah, 1977:287

ser' *fanoniana* me remetia para a consciência de um lugar racializado pela sua superioridade, lugar de oposição à 'zona do não ser' cuja negação de sua existência é sintoma da opressão racial por inferioridade. Segundo Franz Fanon (1952) os sujeitos na 'zona do ser', por serem racializados como seres superiores, não vivem opressão racial, mas sim o privilégio racial, e a 'zona do não ser' é considerada pela negação da sua existência sofrendo por isso de opressão racial tanto nessa zona, como quando deslocados à 'zona do ser'.

Cabo Verde situa-se ao nível do ser na 'zona do não ser', pela sua condição histórica de oprimido (embora no contexto das várias colónias tenha tido uma condição privilegiada). Trata-se de um país recém independente (1975) cujas marcas históricas são singulares relativamente à história da guerra colonial ou guerras civis continuadas, como nos casos de Moçambique, Guiné-Bissau ou Angola.

Portanto, por um lado, enquanto sujeito de investigação sou branca (pertença à 'zona do ser') e, enquanto tal, as perspetivas críticas que eu proferir aqui em Cabo Verde, serão - mesmo que subliminarmente - recebidas como vindas do antigo colonizador. Por outro lado, sendo nómada (aqui no Sul) e elite branca, as discussões provocadas pela investigação em curso, tenderão a ser tomadas como sendo exteriores, uma vez que são pertencentes à 'zona do ser', e estarão enunciadas pelo estigma social da 'deslocação', da cor e da classe.

O desejo de sermos assimilados mantém-se nas boas intenções do ensinar a *verdade*, o supremo valor da cultura ocidental hegemónica, a inevitabilidade da democracia como forma de governo, e o capitalismo como meio privi-

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar esta descida aos verdadeiros Infernos.

Fanon, 2008:26

Assim, por um lado, introduz-se a exposição do anfitrião a olhares alheios, mas cúmplices, a *soslaio* desconfiados, a ânsias, expectativas e a perplexidades de uma escola de arte do futuro e, por outro lado, provoca-se um exercício intenso de introspecção sobre a fragilidade, mas também e sobretudo de irreverência no acto de resistir e abrir o sentido de aprender numa escola de arte em Cabo Verde. Rainho, Reis, & Tavares, 2016:2

Há vários séculos que no Ocidente criticamos ironicamente o canibalismo, só tendo aceitado entender as circunstâncias e a sua verdadeira dimensão muito recentemente. O que pretendemos desde há muito foi a assimilação da "civilização" do nosso mundo pelos povos que fomos encontrando na desenfreada "descoberta". O que sempre fizemos, de facto, no sentido metafórico que estou usando, foi dar-mos a comer. Paiva, 2001:35

legiado de desenvolvimento.

Contra isso, a posição de poder é conscientizada pela sujeita no sentido de forçar a abertura para a suspensão do exercício de poder, colocando-se numa ação continuada de escuta dos oprimidos, na desobediência insistente contra a violência das várias minorias sociais.

Digamos, por isso, que o sujeito, a investigação e as zonas de ação habitam de modo tenso uma zona de poder relativo, no espaço e no tempo em que ocorre e decorre.

As relações de poder que advêm dos aspetos anteriormente enunciados, atravessam a reflexão exposta ao longo da tese, já que, inevitavelmente, interferiram ao longo de todo o tempo da investigação e fazem, por isso, parte dela. É também por este motivo que opto pela escrita na primeira pessoa, tornando também presente o meu entendimento da relação corpo-sujeito-contexto, enunciando os meus posicionamentos políticos, na condição de confronto dialético das possíveis divergências entre as pessoas, as sociedades, voltadas umas para as outras, num mesmo tempo. Ainda, nomeação de

alunos e professores, na tese, resultante do envolvimento partilhado nas situações, nomeio professores e estudantes pelos seus primeiros nomes. No subcapítulo Campo de decisões (metodologia) apresentarei o modo como dialoga esta escrita e posicionamento subjetivo com uma certa revisão literária, bem como uma procura de reflexão em torno dos impactos da experiência no sujeito de investigação.

Em torno da posição, neste caso, em torno das posições, a epistemologia feminista do “standpoint” amplamente defendida por Haraway (1988) privilegia o quotidiano, insiste na materialidade do corpo e assume teorias de

Nesse desequilíbrio permanente, no desaconchego da transferência para a África ou para o Brasil, (...) aceito participar de modo implicado em ações que se desenvolvem, (...) sabendo dessas vivências se soltarem possibilidades infintas de se desconstruirmos as cómodas verdades que nos compõem e que nos afastam do olhar para o óbvio, do estabelecimento de modos abertos de confrontar o pensamento hegemónico, de aceitar a experiencição, de procura de um discernimento que norteie uma ação potenciadora de pensamento agonístico ou que a suspenda, quando duvidosa ou exercício de poder. Paiva, 2012a:237

(...) a principal característica da política global de hoje é a política do mútuo esforço da semelhança e da diferença para se canibalizarem reciprocamente, assim proclamando o saque vitorioso das ideias gémeas do Iluminismo, o universalismo triunfalista e o particular resiliente. Appadurai, 1996:63

mediação na sua vertente humanista. Através dela cedo-me deparei com a posição geográfica, ótica e discursiva como um território singular sobre o qual o sujeito de investigação age e sobre o qual gera significados. Com a sua vertente humanista, esta epistemologia privilegia o quotidiano, insiste na materialidade do sujeito-corpo-discurso. Escrevo em português, assumindo as influências dos lugares por onde passo com suas variantes de português não oficializadas, como são os casos de Cabo Verde e Moçambique. Pontualmente uso o crioulo, única língua que procuro deixar notas de tradução do sentido. Assim, serão centrais noções como o vagabundo, e *trickster* da comunidade que vem (Agamben, 1993) que sublinham essa mobilidade, singularidade e identidade expropriada; enquanto que performatividade (conceito amplamente desenvolvido por Butler (1990) na sua análise de género) permite analisar o gesto corporal enquanto repetição intencional e criadora de um sujeito em constante confronto com a estrutura de uma construção social e cultural; e por fim, a ordem do discurso (Foucault, 2002) uma vez que a sua análise permitirá perceber os procedimentos de controlo e delimitação do discurso (quer seja externo ou interno) que, por sua vez, o revelam o discurso enquanto tradutor de sistemas de dominação. Como se depreende deste sujeito de investigação, ele opera, comunica e persuade a partir da construção de um corpo/discurso – aspecto que será desenvolvido na sua relação com o *saber de experiência* (Larrosa, 2002). Este autor considera que na atual configuração do pensamento científico (em que predomina a razão científica) separa-se o mundo do inteligível, colocando-o em oposi-

Expropriaram-se de toda a identidade, para se apropriarem da própria pertença do sinal E = Tricksters ou vagabundos, ajudantes ou cartoons, eles são os exemplares da comunidade que vem.

Agamben, 1993:17

Considere-se, por exemplo, o género enquanto *estilo corporal*, “um acto”, por assim dizer, simultaneamente intencional e performativo, onde o “performativo” indicia uma construção dramática e contingente do significado.

Butler, 2017(1990):276

(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

Foucault, 1970:2

O que lhes vou propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido.

Larrosa, 2002:20

ção ao que se poderia considerar como o mundo do sensível. O primeiro, visto num plano superior, refere-se ao mundo em que predomina o conhecimento da ciência, a inteligência, o cérebro humano, e o segundo, consequentemente, visto num plano inferior, refere-se ao mundo das emoções e das experiências sensíveis.

Poderia dizer que esta tese-experiência, é um pouco de tese e muito de experiência. Transitando da ação performativa - no sentido do corpo político que se configura no espaço agonístico da globalidade anteriormente descrita - para o corpo da escrita, compõe-se o discurso que aqui se partilha.

O meu vínculo aos lugares não é essencialista, e tal como referi em Portugal, ou em Cabo Verde, meu posicionamento está intimamente ligado ao movimento que resiste à hegemonia das instituições legitimadoras de uma democracia congelada em representações falhadas, de instituições de reprodução de conhecimento e vigilância, ou de instituições proporcionadoras de uma arte herética e segregadora. Do seio dessa resistência emana o que me move para a deriva do desconhecido, do comum que está por vir.

Estas relações de movimento contribuem para melhor entender as condicionantes enunciadas pela posição do sujeito, sua experiência, discurso e saber/conhecimento que pretende produzir.

Estas singularidades puras comunicam apenas no espaço vazio do exemplo, sem estarem ligadas por nenhuma propriedade comum, por nenhuma identidade. Expropriaram-se de toda a identidade, para se apropriarem da própria pertença, do sinal e. Tricksters ou vagabundos, ajudantes cartoons, eles são os exemplares da comunidade que vem.

Agamben, 1993:17



“Pele Quente Rosto Nú”. A parte do seu corpo que cada pessoa do M_EIA mais gosta, integrante no painel Retrato do M_EIA, trabalho dos estudantes do Campo de estudos do 2º e 3º anos, Cursos de Licenciatura em Design e Artes Visuais do M_EIA, coord. Rita Rainho, 2015.

1.2 O desconforto da colonialidade

*M crê, m ta bai**

* Quero, vou!

A apresentação do corpo-sujeito-contexto e seus deslocamentos referidos anteriormente permitem agora aceder a um mapeamento de compreensão das inquietudes do sujeito de investigação e, consequentemente, das interrogantes de partida deste trabalho que a partir daí se definem.

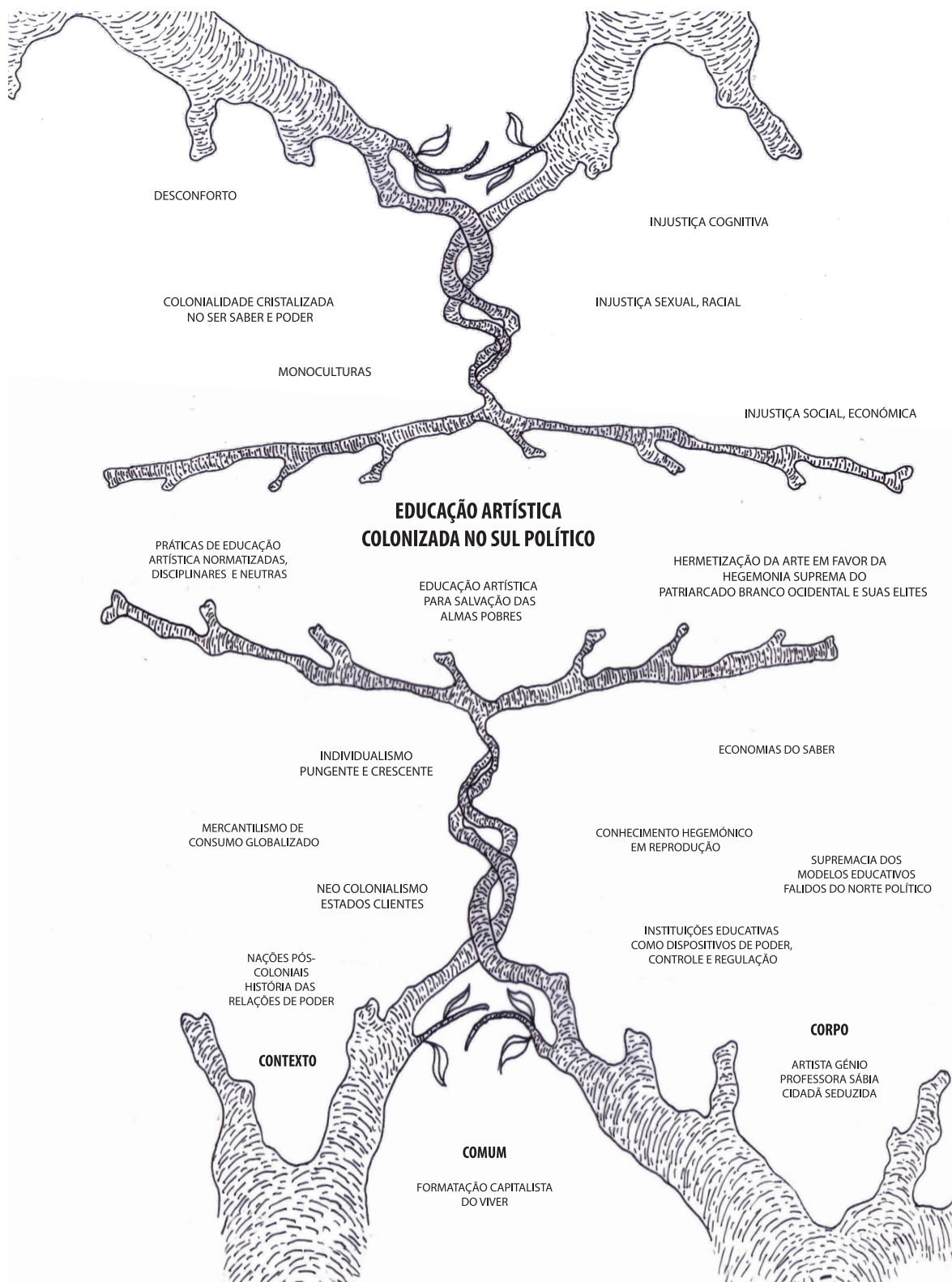
É marcante a mudança do princípio orientador da investigação em 2014 e em 2016, representada nas imagens

O branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura.

Fanon, 2008:27



Mapa conceptual da Investigação. Rita Rainho, 2014.



Árvores do Problema de Investigação. Rita Rainho, 2016.

reproduzidas nas páginas anteriores (55 e 56). No primeiro, o mapa conceptual requisitado no âmbito da unidade Metodologias da Investigação em 2014, é possível - até pela forma representativa escolhida (a lupa) - perceber o desejo de conhecer em profundidade um determinado contexto, a partir da lente do sujeito/corpo político, sem que dele se percebam interferências de onde se olha, quem olha, como olha. É também notório o tom positivista da visão apresentada com uma função, a de libertar e emancipar a epistemologia do sul.

Já a segunda imagem representa as árvores do problema de investigação que foi realizada em 2016, por necessidade de entendimento próprio e reajuste do mapeamento dos desconfortos e ímpetos interpretativos da situação em reflexão nesta tese. Nesta última, podemos identificar ramificações que se cruzam e diversificam, como braços de causas e consequências deste problema. Tornam-se evidentes os sistemas políticos, educativos e artísticos, que servem de palco para o problema nesta tese: a Educação Artística colonizada no Sul Político.

A formatação capitalista do viver está na base de modelação alienante mundial. Atinge e perturba as possibilidades do *comum* e atira os sujeitos e seus modos de vida vazios, para uma total dependência do sistema financeiro, desejo de pertença ao próprio mercantilismo de consumo globalizado e o sonho de independência colado ao individualismo crescente. É o caso das nações recém independentes que estão brutalmente condicionadas pela história das relações de poder a que ficaram sujeitas.

Neste particular destaca-se nesta escrita Cabo Verde, na sua relação de alinhamento e de submissão aos interes-

A criação: viver como pessoa nenhuma. (...) São aqueles momentos em que estamos completamente empenhados e em fluxo, fazendo com que o ambiente, o corpo e o tempo pareçam ser imateriais e não invadam os nossos pensamentos conscientes.

Dispenza, 2014 :136

O que propomos define-se por um conhecimento tão profundo quanto possível do arquivo que habitamos, de tal modo que nele nos movemos na procura de outras combinações e acontecimentos.

Martins, Almeida, 2012:17

No existe, desde mi punto de vista, cultura popular y cultura erudita. Hay una cultura capitalística que permea todos los campos de expresión semiótica. Esto es lo que intento decir al evocar los tres núcleos semánticos del término cultura.

Guattari, Rolnik, 2006:36

ses políticos e financeiros de Portugal, da União Europeia e de outras instituições de apoio e controle mundial (FMI, Banco Mundial, UNESCO).

É o peso estrutural e histórico das relações que tende a atrair-nos para a “inevitabilidade” das economias do saber, para o conforto da supremacia dos modelos educativos do Norte político, bem como para a reprodução de conhecimento hegemónico no seio de instituições educativas operadoras de dispositivos de poder, controle e regulação.

Lendo a imagem das árvores no sentido de baixo para cima, são estes os principais aspetos identificados como fatores de crescimento das árvores de problema de investigação nas páginas anteriores, refletindo a Educação Artística colonizada no Sul Político. A possibilidade do entendimento da Educação Artística como território que integra o estabelecimento de relações educativas com a arte, em contextos formais ou informais, tem uma força crítica face às amarras da colonização, e à distopia que vivemos.

Essa força depende de cultivarmos um pensamento e ação comuns que faça frente ao consumo global desenfreado, às economias do saber mercantilizado que empoderam as instituições educativas e seus dispositivos de vigia, controle e regulação dos desejos e comportamentos. Tratar-se-á de uma utopia, mas é ela que, perante o fracasso do *velho mundo ocidental*, dá sentido ao *hoje-a-qui* do *comum* que se possa construir.

Partindo da herança de um corpo-sujeito vendido aos desejos da artista génio, da professora mestre e sábia, e cidadã seduzida pelas promessas e ilusões do siste-

Mas o génio torna-se um conceito operativo no interior de epistemes particulares, de que os museus, as exposições, os concertos ou campos disciplinares como a história da arte são apenas um dos agentes, e nas quais se identificam relações de poder e de saber que provocam efeitos específicos.

Martins, 2011a:265

É que a utopia é um tanto negativa; e é mais autêntica quando não conseguimos imaginá-la. Sua função não é nos ajudar a imaginar um futuro melhor, mas demonstrar nossa total incapacidade de imaginar tal futuro – nossa prisão num presente não-utópico sem historicidade nem futuridade – para revelar o fechamento ideológico do sistema em que estamos, de algum modo, cercados e confinados. Jameson, 2004:169

Mientras la construcción misma de la interculturalidad es un ejemplo obvio del pensamiento fronterizo, su aplicación epistémica y sociopolítica en la UINPI [Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas], a la que el movimiento designa como pluriversidad, en oposición a universidad, deja bien clara la idea de pensamiento fronterizo. Walsh, 2007:58

ma, dou conta das narrativas e práticas de Educação Artísticas normatizadas, disciplinares e neutras face aos desafios dos contextos anteriormente mencionados. Este dar conta não implica a comparação ou uma procura de solução perante a falência de tais narrativas.

A inscrição crítica neste domínio das relações educativas com a arte sublinha ainda a importância da ação artística comprometida com o político, desmascarando os mercados da arte, as maquilhagens de entretenimento, o convite à participação passiva, e o alienamento social. Como se pode observar nas identificações no topo da imagem das árvores, a Colonialidade aparece cristalizada nos domínios não só do saber, como do ser e do poder, perpetuando os espaços de injustiça cognitiva, injustiça racial e sexual, e injustiça social e económica - enquanto educadoras, artistas, investigadoras, cidadãs (todas ou apenas alguma delas) somos parte das colonialidades e das injustiças, sobre elas temos uma ação.

Com esta investigação, pretendo contribuir para um novo ponto de partida focado na imprescindibilidade da Educação Artística, onde se reconheçam (im)possibilidades epistemológicas de políticas e práticas descolonizadoras no contexto do Sul Político. Este reconhecimento implica não uma fuga ao lugar colonial do Norte, mas um reconhecimento do fracasso que nos persegue nos discursos e práticas ocidentalizadas.

Esse contributo não ofusca, mas depende necessariamente de um debate sobre o confronto entre as possibilidades epistemológicas de políticas e práticas descolonizadoras da Educação Artística no contexto do Sul Político, e as narrativas naturalizadas desse conhecimen-

Se requieren nuevas formas de pensamiento que, trascendiendo la diferencia colonial, puedan construirse sobre las fronteras de cosmologías en competencia, cuya articulación actual se debe en no poca medida a la colonialidad del poder inserta en la construcción del mundo moderno/colonial.

Mignolo, 2007:47

Ao longo das últimas décadas do século XX, sucederam-se as crises associadas a problemas em que os conhecimentos disciplinares, as ciências e as tecnologias desempenham um papel central – mudanças climáticas globais, resíduos nucleares, resíduos industriais e urbanos, segurança alimentar, SIDA, (...) organismos geneticamente modificados, clonagem, exclusão social, toxicod dependência... Essas crises vieram pôr em causa a eficácia das estratégias de regulação do Estado assentes na hegemonia e na confiança e a própria legitimidade das formas estabelecidas de democracia e de produção do conhecimento e das perícias científico-técnicas.

Nunes, 2007:40

to. Insistindo, por isso, no contributo das formas anticoloniais, mas também as anticapitalistas e interculturais, no sentido em que se colocam contra os sistemas de legitimação do poder de minorias prepotentes, escondidas e disfarçadas.

Em concreto, apresento a questão determinante que conforma a problemática do projeto. Quais as (im)possibilidades da descolonização do conhecimento no ensino superior da Educação Artística a partir de Cabo Verde? Para uma compreensão crítica desse lugar da descolonização, da sua necessidade e impossibilidade simultâneas, irei ao longo desta tese evidenciar a falência dos modelos de educação artística hegemónicos e a inadequação dos mesmos no contexto preciso de Cabo Verde como exemplo derivável a outros contextos. O momento pós-colonial, entendendo-o enquanto conceito resultado de um mecanismo de desculpabilização de toda a violência colonial, é também ele carregado de formas de imperialismo, de colonialidade e de racismo. Este momento, pensando tanto ao nível económico, social, político, científico-académico vem promovendo sobretudo mais encontros *no* e *do* lugar do poder, congelando as possibilidades para os povos no Sul que pareciam avizinhar-se com o fim das supremacias coloniais. A própria investigação, coabitando em contextos académicos de excelência ocidental e em situações de trabalho no Sul Político, nomeadamente em Cabo Verde, inventa e resiste nesse espaço-tempo ainda assim possível e a ser legitimado pela referida academia. O horizonte das (im)possibilidades que cerquem este discurso nos seus próprios limites e contradições, não será mais que a vista sobre o que

Os efeitos da colonização e da descolonização acumularam-se: a primeira degradou demasiado os poderes antigos para que estes possam remodelar-se sob um aspecto modernista; a segunda ainda não conseguiu provocar, para além dos limites étnicos e com suficiente intensidade, as alterações que fariam da nova estratificação social o único gerador da actividade política moderna.

Balandier, 1967:172

Por ello, en lugar de una geopolítica del conocimiento yo plantearía la tarea de realizar una “economía política del conocimiento”. No sólo porque la “geopolítica del conocimiento” de signo anticolonial es una noción que no se lleva a la práctica, y que más bien se contradice a través de gestos de recolonización de los imaginarios y las mentes de la intelectualidad del sur. También porque es necesario salir de la esfera de las superestructuras y desmenuzar las estrategias económicas y los mecanismos materiales que operan detrás de los discursos.

Cusicanqui, 2010:65

pode ser coexistir junto com o conhecimento corporativo. É a partir da experiência vivida que sintetizo a rede de descolonização que permeia a libertação do conhecimento. Refiro-me à teoria da descolonização do conhecimento (saber), do ser (identidade) e do poder (Castro-Goméz, 2070), como ferramenta de problematização da sua (im) possibilidade no processo de libertação e de maior justiça cognitiva entre o Sul e o Norte políticos.

No espaço particular que esta tese enfrenta, que políticas e práticas de educação artística *desconseguem* descolonizar o ensino superior em Cabo Verde? Referi anteriormente que a minha base de fundamentação estará assente na globalidade construída pelo pensamento e ação de coletividades como o ID, o M_EIA, o ID_CAI/ i2ADS e a OU. O seu vínculo à construção de processos autocríticos, adisciplinares e politicamente posicionados potencia reflexões em torno das (im)possibilidades da Educação Artística, no seu sentido *outro* no Sul - numa cartografia complexa e tensa entre o local, o internacional e o contemporâneo.

No entanto, não pretendo que esta tese sirva de trampolim de inclusão (legitimação) e visibilidade das políticas e práticas da Educação Artística em experiência em Cabo Verde. Seria absolutamente insuficiente - pois subjugaria toda a utopia, a resistência e a ação aos parâmetros e modelos ocidentais. Omitiria ainda o quotidiano desta utopia, a manifestação de poderes no seu interior, as forças de egos, a presença de pensamento e ação colonial, o individualismo, enfim, os erros, as dificuldades, as desesperanças.

O meu desconforto com a colonialidade, presente desde o início desta investigação, mantém-se, agora mais

Este grupo [ID] desloca-se e tenta compreendê-la ao mesmo tempo que espera ser compreendido num sentimento de partilha mútua. Ainda que com a consciência de que isso pode não estar ao seu alcance, existe a esperança do que se estabelece nessas relações. De que surja algo dessa partilha. Assis, 2007:42

O que significa “contemplar o seu poder de agir”? Como devemos pensar uma inoperatividade que consiste em contemplar o nosso poder, aquilo que podemos ou não podemos fazer? Mais uma vez, a contemplação do poder não é simplesmente ócio e apraxia, mas algo parecido com uma inoperatividade interna à própria operação, que consiste em tornar inoperativo qualquer poder particular de agir e de fazer.(...) Ou seja, a poesia é, nos termos de Espinosa, uma contemplação da língua que a traz de volta para o seu poder de dizer. Agamben, 2007: 48

consciente do enraizamento das várias formas de colonialidade no nosso pensamento e ação. No início esse desconforto refugiou-se na confiança da utopia, levou-me ao deslocamento e a querer fazer parte dela, todos os dias ao longo de anos. Hoje persiste o desconforto com a colonialidade. Atenta ao perigo de um sentimento salvacionista, reflito sobre as políticas e práticas que se inventaram a si próprias todo este tempo, arrastando um pensamento e ação subversivos, necessariamente (im) possível, inevitavelmente *desconseguido*.

A reflexão sobre o conceito *desconseguir*, persegue toda a escrita relativa à experiência vivenciada na sua globalidade no Sul Político. Este conceito é transportado após ter vivido em Moçambique, onde este verbo (em português de Moçambique) traduz uma relação própria com o *não conseguir*. A meu ver, esta relação advém de uma intenção particular sobre a ação, não por negligência, mas por uma suspensão política do *conseguir* *exitoso*. Recusa a ideia de fracasso, e o peso da negação de *não conseguir*. É disso que aqui trato: as políticas e práticas *desconseguidas* na Educação Artística no ensino superior em Cabo Verde.

De facto esta investigação pretende estar envolvida em processos e práticas de descolonização do saber e do ser, por forma a contribuir para a justiça cognitiva, conceito desenvolvido por Boaventura Sousa Santos (2006). Este sustenta que a justiça cognitiva é uma condição para a mudança radical da monocultura da ciência. Enquanto desafio ético, a justiça cognitiva pode radicar o lugar de ser fundamentalista, absorvendo, negociando e dialogado com outros saberes, de forma a criar

Mesmo existindo uma literatura sobre a utopia na Antiguidade, o termo aparece somente no início do séc. XV, inventado por Thomas More, e pode significar “um não lugar” ou “um lugar de felicidade”.

Zaccara, 2014:3

Esta opção assume um carácter eminentemente político no sentido de que me interessa estar identificado com os interesses das populações que não se conformam com a sua condição de pobreza e procuram caminhos autónomos para a alterarem. E este interesse não fornece argumento nenhum para que possa representar os seus interesses e integrar os seus discursos nos meus, apenas me faculta sentir e conhecer os processos de construção das suas identidades, permitindo-me entender as distâncias existentes, saborear a solidariedade, partilhar a emoção pelas barreiras levantadas, criticar a desumanidade alimentada pela sociedade de mercado globalizado que nos domina .

Paiva, 2009:209-210

Questionar esta hegemonal [do conhecimento moderno] deverá ser visto como uma possibilidade contingente de mudança em direções que não reproduzem a subordinação cultural, política e económica. Meneses, 2009:233

um mundo plural e dinâmico de infinitas possibilidades cognitivas, e em que a ênfase está centrada na interação/tradução de práticas e saberes.

Nas zonas privilegiadas do conhecimento (zona do ser onde se privilegia o saber verdadeiro), os outros saberes, as outras experiências, para além da ciência e da técnica, não são consideradas pares.

Porém, esta escrita debate-se com a tentação de ‘emancipar’ este conhecimento do Sul. Que tradução desse conhecimento para o domínio da razão que se rege pelo pensamento ocidental? Que racionalidade entende o que não pode ser preso na teoria (no sentido em que se prende com um outro tipo de pensamento do Sul)?

Comum a este Sul global é uma crítica que procura identificar e radicalmente ultrapassar a persistência da colonialidade do poder e do saber (dominação, exploração, marginalização e opressão) para além do processo das independências políticas. Meneses, 2009:234



Ca bo sentá, perguntá! Não te sentes, pergunta! Fotografia em sala de aula no M_EIA. Rita Rainho, 2012.

Interrogantes de partida

*Ca bo sentá, perguntá**

Neste ponto irei sistematizar os objetivos deste projeto, no sentido de tornar presente o recorte que compõe esta tese. Como referi anteriormente, considero confortável todo o ato de sentar e pensar apenas com a cabeça, com o que nela foi injetado, o que nela ficou reservado e categorizado. No meu caso, esse é o discurso hegemónico que me habita o pensamento e persegue os passos ao longo de todo o período da investigação - um palco do desconforto da colonialidade do ser, do saber e do poder (Castro-Gómez, 2007).

O percurso é traçado pela procura e partilha do desejo de

* Não te sentes, pergunta!

Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: ellas no designan, sino que encubren. Por eso la descolonización no puede ser sólo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas. Cusicanqui, 2010:6

ruptura radical com essa colonialidade que nos compõe. Através deste projeto dou corpo a um ponto de partida baseado tanto no entendimento do imperialismo latente no Norte, e apogeu da debilidade das suas revoluções, como na imprescindibilidade da Educação Artística na construção de sentidos *outros* - manifestos nas políticas e práticas próprias no contexto múltiplo e controverso de Sul Político.

Pretendo contribuir para o debate sobre o confronto entre as narrativas naturalizadas da Educação Artística e as possibilidades epistemológicas de políticas e práticas descolonizadoras desse conhecimento. Entendo a descolonização como um movimento de procura interior e exterior, muito vinculada a um pensamento de atenção crítica face à concepção imperialista do mundo e das relações entre indivíduos e países, também em questões de conhecimento/poder. Pergunto-me sobre o gesto de desculpalização, paternalismo e compaixão perante a violência colonial ocorrida que muitas vezes se faz presente nos discursos pós-coloniais. Efetivamente trabalho no momento pós independência, mas tenho-me perguntado se, sendo este um momento pós-colonial isso significa que o colonialismo terminou. Refiro-me, por exemplo à concepção imperial de África tendencialmente visível nas políticas de relações externas de Portugal com as ex-colónias, ou de entidades como FMI e Banco Mundial na relação com o continente africano, e ainda daquilo que se mantém internamente como legado colonial nos campos do direito, da política e das instituições.

Em geral os discursos pós-coloniais têm estado na base da conformação de mecanismos encobridores das novas formas de colonização: ludibria-se as mentes com dis-

Essa singularidade dos PA-LOP em vez de ser encarada e reduzida a um mero como um atraso em relação ao Ocidente, tem de ser, ao meu ver, potencializada no sentido de resistir e combater uma ciência moderna predadora ao serviço do capitalismo neoliberal, mediante, por exemplo incentivos ao reconhecimento e utilização das chamadas ciências tradicionais. Varela, 2004:7

(...) diversas espécies de países independentes que, no plano político, gozam de uma independência formal, mas que, de facto, estão encurralados na rede da dependência financeira e diplomática.

Lenine (Apud Nkruhmah, 1977:288)

Também as políticas educacionais “pós-coloniais” da Europa do Leste, África e América Latina, são misturas que incorporam certos discursos coloniais sobre a liberdade europeia com discursos que se movimentam nos interesses do colonial e do colonizado.

Popkewitz, 2011:36

A forma que o neocolonialismo apresenta hoje em África reveste-se de alguns destes traços. Actua encoberto, manobrando homens e governos, liberto do estigma da dominação política. Nkruhmah, 1977:288

cursos emancipadores e oscila-se na reprodução das práticas opressoras e conservadoras coloniais. Estes mecanismos não são mais específicos do Norte ou do Sul, mas atravessam as geografias, congelando as ações em atos hegemónicos e massificadores por excelência.

Por isso, não se representa aqui uma intenção de contraponto, solução, ou comparação, mas de assumir que, da inevitável relação entre o discurso dominante e a Educação Artística utópica no Sul, se cria uma situação particular, sobre a qual reflito neste objeto de partilha, a tese.

Sem a procura e partilha coletiva não haveria ação, nem investigação. Torna-se determinante compreender a relevância do conceito do *comum* político no período do capitalismo tardio em contraste com a força das formas de individualismo e de mercantilismo do consumo globalizado. As tensões criadas no interior do Sul, são sintoma das suas fragilidades históricas, económicas e sociais, porém são as que geram um espaço-tempo de potencial utópico.

Tal como referi ao longo desta escrita, é a partir da posição geopolítica de onde venho e onde decorre a ação-investigação que reflito sobre as implicações desta posição na própria produção de conhecimento. Ampliando a escala, e de modo a ter em conta o contexto de ação investigação, o estudo do contexto das relações de poder dos países recentemente independentes (em particular Cabo Verde), pretende contribuir para o questionamento da supremacia dos modelos educativos hegemónicos e verificar a sua adequação face aos desígnios do Sul pós-colonial.

De novo oscilando nesta relação entre a experiência micro que dá sentido e corpo à reflexão macro, torna-se

De facto, as políticas imperiais apenas foram, no essencial, apenas reformuladas, mantendo-se, na essência a concepção hegemónica do Norte sobre o Sul. As questões da dívida, da migração, dos Estados-problema, da pobreza no mundo, do racismo institucional e epistémico, são alguns dos momentos que chamam a nossa atenção para a persistência da colonização e da raça.

Meneses, 2010:12

Mentioning racism, sexism, and/or colonialism in passing, at the end of an article, or at the back of a book, and always in subordination to “the evils of capitalism,” does not do the, literally, billions of human beings who suffer at the hands of these overlapping, interlocking, and intersecting systems of exploitation, oppression, and violence a favor. In fact, if the truth be told, it is the exact kind of curt cosmetic multiculturalism and tired textual tokenism that profoundly perturbs non-European/non-white radical and revolutionary intellectual-activists and makes them constantly question the sincerity of white “critical” social theorists.

Rabaka: 2009 :xiii

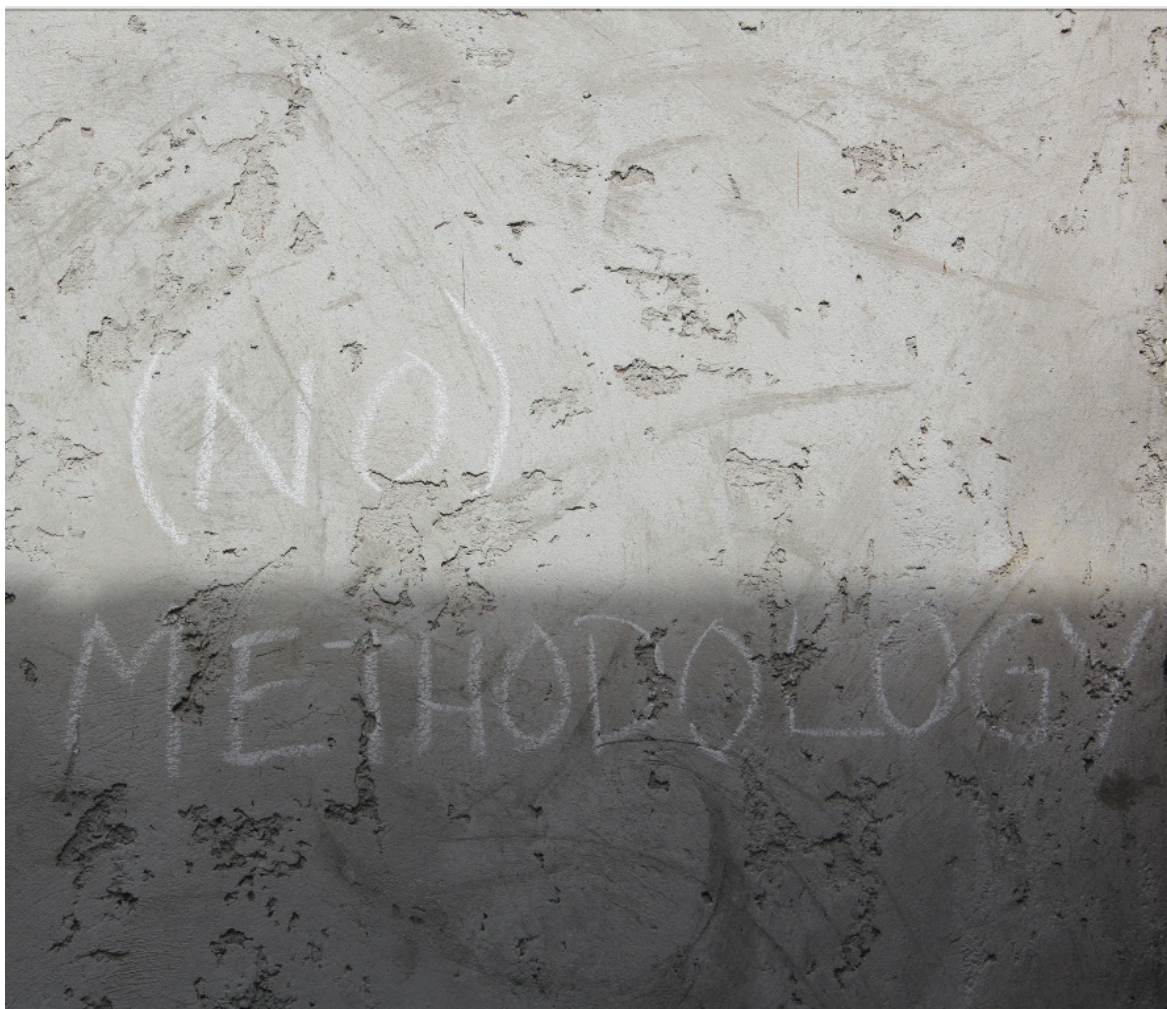
premente clarificar as tensões específicas da educação artística num quadro de naturalização dos papéis de artista génio, professora sábia e cidadã deslumbrada. O conforto da reprodução do conhecimento hegemónico – tanto no M_EIA, como nas restantes situações em que estou envolvida, convida ainda a uma atenção à arte como instrumento social de discriminação e estratificação social, bem como a um posicionamento face ao enobrecimento desta e seus mecanismos específicos no âmbito da Educação Artística.

Estas políticas e práticas revelam, por sua vez, uma importância extrema no que diz respeito à identificação de ações de resistência à regulação da Educação Artística por parte dos vários dispositivos de poder e controle, nomeadamente pelas instituições educativas.

São precisamente os coletivos, o espaço e o tempo que compõem estas ações de resistência que permitem o reconhecimento das potencialidades de práticas de Educação Artística que alavanquem a construção de processos autocríticos, adisciplinares e politicamente posicionados.

Nos nossos dias, como desde há vários séculos, a diferença colonial insiste em representar o mundo colonial como um espaço de diferença subalterno, onde a alteridade persiste sob a forma de sociedades menos desenvolvidas, primitivas, etc. Na sequência deste argumento, a alteridade não-ocidental apenas tem lugar enquanto espaço de intervenção, para ser apropriado, explorado até à exaustão, legitimando a superioridade do modelo civilizacional ocidental, pela infantilização e exotização negativa da diferença.

Meneses, 2010:16



Fotografia de intervenção na RAW, Center for Art, Knowledge and Society, Dakar, Senegal. Rita Rainho, 2017.

1.3 Campo de decisões imprevistas e indisciplinadas

Premissas (des)orientadoras

Ao longo deste subcapítulo do Campo de decisões será notório um percurso imprevisto e indisciplinado que foi dando corpo ao espaço-tempo desta investigação num sentido de relacionalidade e de um habitar as situações específicas que compõem a globalidade anteriormente referida.

Si nos preguntásemos por la posibilidad de una investigación decolonial, habría que pensar en la aptitud de la metodología de investigación para tal propósito, y si en todo caso la razón decolonial no habría de ocuparse de decolonizar la metodología. Haber, 2011:9

Partindo de algumas premissas metodológicas, os primeiros anos desgastaram-se em derivas incoerentes e enquadramentos teóricos em busca de uma sincronia com a ação. É sobre elas que versam os subcapítulos que seguem.

Pese embora as dúvidas e indefinições que surgiram, este campo integrava em si algumas princípios orientadores do dispositivo da investigação, nomeadamente da atenção ao problema das metodologias ocidentais colonizadoras dentro da própria academia ocidental ou ocidentalizada, da adoção científica das metodologias das ciências sociais para com a *alteridade*, e de opções metodológicas que desorientavam o trabalho, criando atalhos e fórmulas que ajudassem a encaixá-lo nos parâmetros académicos.

O projeto desta tese está enquadrado no campo da Educação Artística, área do conhecimento recente no campo da investigação científica, e que coloca a prática da investigadora num espaço de fronteira entre o entendimento das ciências da educação e dos estudos artísticos, ou melhor numa zona de contacto entre os dois campos que origina um novo campo que se abre ao que vem. Por isso, esta tese beneficia ou sofre do imprevisto, da desobediência e indisciplina que essa zona ou campo limiar lhe confere, sendo que a prática que traduz, a nenhuma das duas áreas diz respeito, por se tratar de uma terceira. Quer isto dizer que, esta tese faz parte, e não faz parte, das referidas áreas do conhecimento, remetendo-se para uma noção do terceiro incluído (ou *ch'ixi* ideia que provém do pensamento de Cusicanqui, anteriormente apresentada no ponto zero).

Existe, nos actuais modelos de projectos de investigação, desde o processo ao resultado, uma escravização ao método científico e à representação documental segundo uma série de normas da comunidade científica.

Assis, 2007:49

Academie spaces are not precisely adorned by savety, nor are they where freedom of speech is truly welcome. Not all of us have the luxury to speak freely without getting penalized by being called radicals, too emotional, angry or even not scholarly enough. In true decolonization work, one burns down bridges at the risk of not getting hired. Stating that we are in the field of decolonizing studies is not enough. It is surprise that even those engaged in decolonizing methods replicate and polish the master's tools, because we are implicated in colonialismo in this corporatized environment. Rodriguez, 2017

Esta zona de contacto compreende ainda uma produção de conhecimento que, com frequência, lida com a segregação hierárquica do mundo do sensível, das emoções, do indizível e insubmisso, da experiência face à superioridade do mundo da racionalidade, da ciência, da inteligência, do que é inteligível. De tal maneira que a tradicional metodologia em Educação Artística tende a converter-se num campo de batalha entre o científico e o sensível, um espaço-tempo *outro* do conhecimento na Educação Artística.

Neste trabalho debati-me com tendências institucionais e pessoais de atrair fórmulas que ajudassem a encaixar o trabalho de investigação nos parâmetros académicos. Refiro-me ao paradigma quantitativo (positivista, empírico-analítico, racionalista e empirista), ou mesmo ao qualitativo (hermenêutico, interpretativo, naturalista). Sob o olhar de parte dos académicos supervisores e mesmo do meu próprio olhar auto-controlador, a introdução de algumas estratégias metodológicas, métodos e instrumentos parecia dotar ou garantir um trabalho de características de maior fiabilidade e validade científica.

Entre essas preposições e a ação em si mesma, promovia-se uma tensão. A ação–investigação que até ao momento levo a cabo, não tem o objetivo de chegar a um resultado. Interessa-me este *habitar uma situação* específica, e que seja ela própria corpo e lugar de conhecimento.

A partir do paradigma sócio-crítico - associado à Escola de Frankfurt nos anos 20, às teorias marxistas, Jurgen Habermas; P.Freire, M.Apple y H.Giroux e vinculado à investigação emancipadora, uma das vertentes das tra-

Decolonization, which sets out to change the order of the world, is, obviously, a program of complete disorder. But it cannot come as a result of magical practices, nor of a natural shock, nor of a friendly understanding. Decolonization, as we know, is a historical process: that is to say it cannot be understood, it cannot become intelligible nor clear to itself except in the exact measure that we can discern the movements which give it historical form and content.

Fanon, 1963:36

A inscrição na Educação Artística acarreta uma implicação crítica na actualidade, por se tratar de uma área de acção interrelacional, um espaço de produção de realidade, ou seja, um terreno nunca inócuo de intervenção, que ou se torna inerte na reprodução das narrativas hegemónicas e na disciplinação dos jovens e sujeitos, ou então, que persegue a construção de possibilidades críticas de um outro devir, onde cada cidadã e cada cidadão possam ter os seus próprios desejos e interferir democraticamente na comunidade.

Paiva, Martins, 2014:6.

dições de Teoria Crítica - pude estabelecer relação com questões fundadoras da Metodologia Indisciplinada ou a Não-Metodologia.

Os pressupostos do paradigma crítico estão vinculados à impossibilidade de um conhecimento objetivo com que se debate o investigador socialmente “situado”. Esta introdução da componente ideológica contamina a produção de conhecimento com uma intenção evidente de desejo de transformação do mundo no que toca à liberdade e à democracia radical.

A finalidade da investigação no paradigma crítico não é verificar ou descobrir nada, mas sim entender as possibilidades em curso e de mudança. Mas há aspetos deste paradigma de onde emanam nuances no contexto Sul Político. Por exemplo, este paradigma propõe uma visão da realidade que não é única, ou múltipla (como no paradigma quantitativo ou qualitativo), mas sim dinâmica e imprevisível. Neste contexto sublinha ainda a responsabilidade de ser posicionada e situada no que toca à consciência política das relações de poder, ser e saber que a investigadora traz consigo, o seu contexto, sua condição económica, sua identificação de género e sua aparência étnica.

A partir do paradigma crítico pressupõe-se também uma aproximação à realidade que é interativa (e não simplificada ou holística - como no paradigma quantitativo ou qualitativo). O estilo do/a investigador/a é participativo, mas esta pretensão de dupla função (a de participante e observador) traz uma nova questão. Se tivermos em atenção que, para observar enquanto participo estou a atuar (no sentido de fazer teatro), voltando a ser eu mes-

Frankfurt School critical theory may be Eurocentric, but critical theory, in a general sense, is not Eurocentric.(...) taking into critical consideration that most forms of philosophy or theorizing are interrelated and have roots in ancient or classical thought traditions and, most, if not all, Africana Studies scholars and students know that ancient African thought traditions (...). Rabaka, 2009:6

Ambas cegueras, o la misma ceguera frente a dos puntos (respecto del *sujeto que atribuye* y respecto de los *recursos de la atribución*), confluyen en la configuración de una *única* operación: una máquina de juzgar el *bien* y el *mal* de acuerdo al conjunto de *valores disponibles*. Colectivo situaciones, 2002: 2

Se nos interrogamos sobre a especificidade da investigação em educação, entendida como pesquisa que incide e é construída numa relação com o sujeito, verificamos que uma reflexão em torno daquilo que esboçamos como sendo uma epistemologia da escuta é fundamental para a definição da sua diferença, para a distinguirmos dos modelos, mais clássicos, dos modelos da observação.

Berger, 2009:190

ma no fim, esta ação investigação não seria autêntica. Aquilo que o Colectivo Situaciones (2002) propõe é um trabalho de relacionalidade e imanência, habitando uma situação em co-pertença constituinte. Fomos formatados a pré-determinar, porém esta relacionalidade em contingência, é do domínio do que não se conhece, mas virá, uma relacionalidade intercultural, agonística e radical.

Um observador, ainda que seja obviamente alguém que vê, é acima de tudo alguém que está inserido num sistema de convenções e limitações.
Crary, 1990:28



Fotografia Cidade Velha, Santiago, Rita Rainho, 2012.

Os múltiplos C's Conhecimento, Confiança e Cumplicidade

O posicionamento que apresentei anteriormente, fez-me enfrentar a dimensão do desconhecido que, ao longo da tese, vai ocupando um espaço-tempo de escuta, de suspensão, de aprendizagem, de vida, fundamentais para o pensamento e a ação em causa.

Não fosse a minha entrada em Cabo Verde ser de mão dada com ID, e eu estranharia o começo deste projeto,

Acredito, o importante é que “escutemos” a revelação desse estado, absorvendo-a como quem contempla um belo quadro, ou como quem ouve o canto de um pássaro; e se sabemos escutar verdadeiramente, o próprio escutar, a própria percepção realiza algo radical. Krishnamurti, *A Mente e o Medo*

assim não. O facto de me propor refletir sobre a experimentação da utopia de experienciar de estímulos que tornem possível uma descolonização do Sul, colocou-me de novo nesse momento de arrepio, de não saber o que vem.

Nesse chegar a Cabo Verde encontrava-se viva, em experimentação, a utopia do Atelier Mar, a ONG que promove o M_EIA. Esta ONG caboverdiana foi criada no período do Partido Único, momento histórico marcante ao nível nacional logo após a independência. A missão do Atelier está identificada com uma ideia própria de construção do país, onde através dos vetores da cultura e desenvolvimento se têm vindo a perspetivar múltiplas ações em várias ilhas contribuindo intensamente para a qualificação profissional do artesanato e do desenvolvimento local das comunidades envolvidas.

Compreendi que perseguir uma utopia não chega para a ver, experimentar ou fazer parte dela. E por isso volto atrás às primeiras situações no ID. Quantas vezes me encontrei num lugar, sem saber ao certo porque me encontrava ali e para fazer o quê? Segundos depois, sentada, ora numa roda no chão, ora à volta de uma mesa, me encontrava com os restantes cúmplices desses eventos interculturais. Refiro-me às situações de intercâmbio artístico e cultural do ID. Nestes momentos, por mais que se programasse à distância, por email, ou em situações anteriores, as coisas não sucediam nunca como planeado. Com os anos, a não predefinição ficou assumida pela importância do espaço aberto para o *comum*. Qualquer ponto de partida, como *framework*, seria um *frame*, uma fronteira, um molde, e por isso priorizámos a ausculta-

Em Cabo Verde (...) O Artesanato é tido como qualquer objecto essencialmente decorativo ou de lembrança produzido sem grandes meios de produção, com matérias primas locais ou importadas, e que exige alguma destreza manual. Também a noção de Arte entra nessa confusão; aparecendo mais comumente para designar ou identificar um objecto de artesanato, que no seu sentido de obra elaborada segundo determinados requisitos criativos e simbólicos.

M_EIA, 2011



Desenho de embalagem, estudantes do M_EIA. Exposição de artesanato contemporâneo de Djoy Soares, Galeria Alternativa, Fotografia Rita Rainho, 2013.

É neste contexto cabo-verdiano que após mais de vinte e cinco anos de observação, reflexão e trabalho efectivo que surgiu o desafio de instalar nas ilhas um projecto educativo, designado M_EIA - MINDELO, Escola Internacional de Arte (...). Lopes, 2012a:248

ção das necessidades locais, pela voz dos locais como motivo inicial para a viagem, o resto surgia depois com o que cada um tem de si, para o que o coletivo deseja. Um processo que funciona como uma espécie de reflexo da cumplicidade dos grupos em que cada situação particular da escuta e do encontro pode então permitir a construção do *comum*.

Mas, que assim se tenha vindo a experimentar no ID, não significa que não sinta uma espécie de mau estar (uma culpa judaico-cristã) de chegar a uma roda de conversa ou de ação sem uma predefinição, um cronograma que

E pensa-se, planeia-se, questiona-se, projecta-se durante muito tempo e, na altura do confronto físico com a situação, muitas vezes apercebemo-nos que não temos controlo sobre ela e o problema continua a ser pensado numa espiral infinita. Assis, 2007:42



Fotografia Documental do processo para uma Intervenção conjunta em Espaço Público Amareleja, ID Porto e ID Maputo. Arquivo ID, 2006.



Fotografia Documental do processo para o vídeo “O Roteiro”, ID e Crioulas Vídeo, Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. Arquivo ID, 2007.

orienta e oferece o conforto de saber o que vem. Portanto, o problema não estará na predefinição, mas precisamente nesse conforto de definir o que vai acontecer, sob aqueles que são nossos princípios, lógicas e valores. É nessa definição, mesmo que aberta, que se constrange a suspensão do poder que carregamos, e inibe o desconhecido na sua potencialidade de um espaço-tempo cúmplice, necessariamente comum.

No ID, a esse modo de acontecer, de *fazer junto*, chamá-mos de processo dos múltiplos C's, o qual indica um princípio político de atuação baseado nos momentos lentamente construtores de Conhecimento, Confiança, Cumplicidade, Comunidade/Construção, Crítica na rela-

Na comunidade do quilombo da Conceição das Crioulas aplica-se esse método (dos três C), baseado no relacionamento e na partilha, que corresponde a um contacto alongado e faseado que estabelece o conhecimento recíproco, que funde um quadro de confiança, gerador de práticas de cumplicidade.

Faria, 2016:19

ção com as comunidades, escolas e grupos com quem se pretende uma construção conjunta. Mas esta fala sobre o *fazer junto* corresponde apenas a um discurso e talvez não *negrite* a atenção para o que *está a acontecer* através desse princípio político. Creio que aquilo que acontece é uma disponibilidade para a permanência nas relações, um compromisso de pessoa a pessoa, que se reflete no tempo destas relações, na escuta que as caracteriza e no pensar/fazer que se partilha.

É a partir da reflexão que fomos fazendo sobre estas experiências - e do que *está para além* destas e se reflete no tempo e na escuta - que tenho vindo a tomar consciência das relações de poder de que faço parte e da necessidade desse processo dos múltiplos C's em relações que se pretendem descolonizadas.

A partir desta experiência tenho vindo a refletir sobre aquilo que construo nesses encontros. Trata-se de assumir a controvérsia do peso da relação colonial e a fragilidade da posição de escuta do outro, da divergência. Como coabitar o lugar que julgamos e congelámos como certo, proveniente das convicções e posicionamentos próprios, com a escuta e o lugar da opinião do outro? Este lugar parece caracterizar as relações interculturais, por um lado, e por outro, o agonismo como modo operando face ao encontro de divergências. Embora atenuada por me ter feito um corpo mulher, a minha presença é tendencialmente uma presença de poder. Sobre essa presença tenho procurado construir possibilidades de debate e construção agonística, ou perante o desconhecido, a dúvida, ou o embate com um *tempo outro de relacionalidade*, em que procuro a suspensão do exercício de poder.

No fundo, se eu escuto, é porque um outro fala e é responsável pelo aparecimento, pela emergência de um gesto, de um sentido, de uma significação, de uma palavra. Ao contrário da observação cujo ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos.

Berger, 2009:290

São sinais de um efeito subtil, de quem sentiu a natureza específica do trabalho que se promovia, de quem sabia estar a participar num evento de natureza próxima dos ritos sagrados não esquecidos, quem se dispunha a contemplar. Como o tempo se suspendia, não no sentido do desaparecimento do seu sentido, mas numa suspensão que lhe configurava espessura e realidade!

Paiva, 2009:210

As mulheres são o sexo que não é uno, mas múltiplo.

Butler, 2017(1ª1990)

Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe em todo o caso que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo.

Agamben, 2009:20

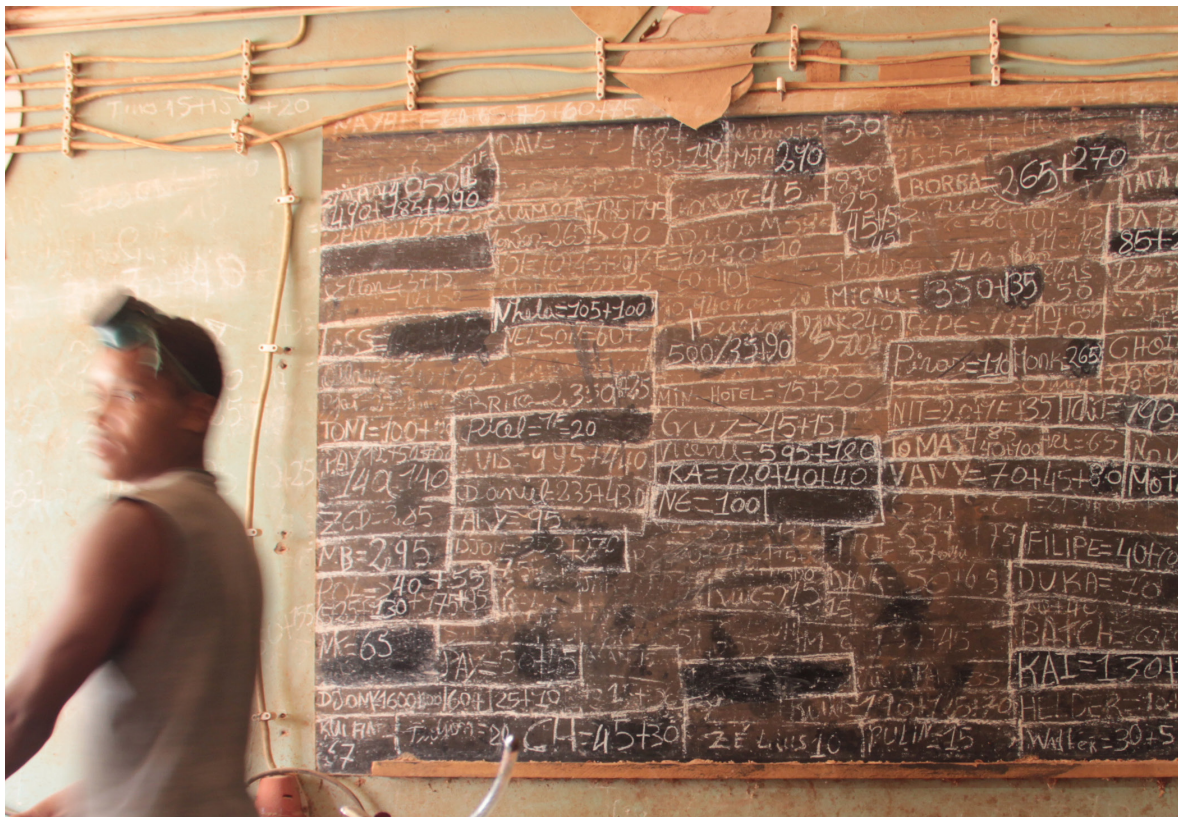
Nela reside a potencialidade de deslocar do meu pensamento o que nele já estava enrijecido, suspender a ação desgastada pela repetição, e provocar uma abertura de reconhecimento do sentido do *comum*. Trata-se de um movimento de desocultar as minhas incertezas, incompletudes e o conhecimento da falta, da falha e do fracasso que transporto do ocidente dominante.

A questão que enfim me coloco têm a ver com o prolongamento ou a deriva desta experiência do processo dos múltiplos C's para o contexto particular de Cabo Verde, da escola, dos projetos. Que metodologias poderia adotar no meu trabalho coletivo e de investigação?

A ideia de não metodologia, procura ir além da recusa da metodologia, afirma um sentimento contranatura, um vício de procura e desvio face à configuração da metodologia em si mesma, uma prisão da própria investigação.

Para o movimento é preciso aprender a reinventar as relações de comunicação inter-humanas e ele busca uma forma de arte baseada num compromisso político de carácter supranacional e que proponha uma visão alternativa de mundo, uma concepção de arte liberta da circulação mercantil e do consumo dos museus e instituições oficiais e que tenha seu objetivo próximo fundamentado no debate em torno dos problemas de uma comunidade.

Zaccara, 2016:60



Fotografia Painel de registo de dívidas dos clientes, no contexto visita de estudantes do Curso de Licenciatura em Design e mestrado integrado em Arquitectura à serralharia no bairro Txétxénia em São Vicente. Rita Rainho, 2014.

Dessincronias e rastros das dúvidas

(ação–investigação)

Para além do problema das metodologias ocidentais colonizadoras no campo da Educação Artística e no lugar político do Sul, foi-se revelando no próprio trabalho o encontro com o desconhecido, a contradição e a violência da escrita, o poder do discurso. Aquele que investiga será sempre detentor desse lugar de poder.

Mesmo os que estamos engajados/empenhados com a descolonização do conhecimento, aceitamos o siste-

Where language and naming
are power
silence is oppression
is violence.
Rich, 1979: 204

ma acadêmico da escrita, do objeto tese e sua partilha/avaliação, como opção para a relação do contexto, a experiência em causa e o mundo em torno destes. Essa opção veio acentuar a complexidade intrínseca e o problema que a metodologia me foi colocando ao longo da investigação, bem como a sua controvérsia relativa ao posicionamento da sujeita face a esta investigação, as suas relações de poder que inevitavelmente se veem implícitas na ação e na construção do discurso que a envolve.

Desde o início do programa de doutoramento, em 2013 ecoavam perguntas como o que significaria fazer investigação em Cabo Verde? Tendi a acreditar que encontraria uma metodologia local resistente às fórmulas dos métodos das ciências sociais e humanas ocidentais.

No entanto, se até hoje a imensa maioria dos cabo-verdianos haviam estudado em Portugal ou nos países europeus cooperantes no período da luta pela independência da Guiné Bissau e Cabo Verde (refiro-me a Alemanha, antiga União Soviética, Suécia entre outros), como encontrar uma resistência metodológica se esta afinal se havia construído a partir do Ocidente? Seria isso uma espécie de desejo de salvação ao encontrar as ciências da Educação Artística cabo-verdiana, ou pelo menos africana, contra hegemónica? E, não sendo este projeto salvador do conhecimento, qual poderia ser o contributo do conhecimento a produzir?

Qual o espaço para um modo de fazer cúmplice também no campo da Educação Artística? E para o material de trabalho a produzir, as fotografias, os áudios, os vídeos, os textos?

Estava bem evidente que a minha investigação se ba-

From the vantage point of the colonized, a position from which I write, and choose to privilege, the term 'research' is inextricably linked to European imperialism and colonialism. The word itself, 'research', is probably one of the dirtiest words the indigenous world's vocabulary.

Smith, 1999:1

How do we engage in work as scholars in the service of northern canons, and, in so doing, can we really admit what took us there? Many of us, operating in homogeneous academic spaces (with some hints of liberal tendencies), conform when that question is bluntly asked.

Rodriguez, 2017

De fato, a ciência moderna, ao procurar-se institucionalizar como "o" conhecimento legítimo, trouxe consigo a ilusão da infalibilidade. É assim que se justifica as suas opções metodológicas¹¹ e teóricas¹² que remetem o sujeito para a área da política e da moral. Essa simplificação tem como implicação a produção de um saber monocultural, regulador, incapaz de conceber um diálogo de perspectivas, posições e saberes multisituados.

Meneses, 2016:36

seava numa perspetiva da ação-investigação, já que eu assumia a relação prioritária com os desafios da ação coletiva, em detrimento da proposição teórica a implementar. Dessa relação com a experiência surgiam os questionamentos e os problemas dos quais eu fazia parte. Era então a partir da ação que me debruçava refletindo sobre os problemas. Essa perspetiva colocava-me uma vez mais ante a relação do sujeito-contexto de ação-tese. Como já referi anteriormente a minha chegada à ilha de S. Vicente foi totalmente abraçada pelo M_EIA. De Fevereiro de 2012 a Fevereiro de 2016 a minha ação no território insular esteve diretamente ligada à docência e investigação nesta escola, sobretudo no que diz respeito à necessidade de criação de relações educativas de proximidade e cumplicidade com os estudantes e o meio, de construção do conhecimento que emana dos projetos locais que conduzia a utopia da escola. O meu comprometimento intenso, colocou-me no interior desse projeto, fazendo parte deste, e das tentativas e erros que o constituíam. No âmbito da investigação em si, era preciso inventar um outro modo, pois deparava-me por um lado, com orientações científicas e académicas muito fechadas sobre a programação das metodologias das ciências sociais e humanas e, por outro lado, com a experiência de modos de improviso que enfrentavam a urgência dos problemas reais coletivos dos quais, inevitavelmente, eu já fazia parte.

A minha atenção recaiu sobre a ambiguidade da minha posição (anteriormente já apresentada), o peso do conceito, interesses e modos que transportava para a investigação em contexto cabo-verdiano. No âmbito da ação, confrontava-me com a balança das relações de poder

Colonialism's... most important area of domination was the mental universe of colonised, the control, through culture, of how people perceived themselves and their relationship to the world.

Thiong'o, 1986:16

Que tipo de informação temos num projecto científico?

Como a devemos marcar, hierarquizar, relacionar e, fundamentalmente, representar?

Num contexto de procura de novas linguagens, não deixaremos de sugerir novas formas de representação, no suporte multimédia e impresso.

Assis, 2007:50

No século XVI a utopia se constitui em um género literário nos descrevendo um lugar sem identificação.

Um mundo imaginário. Estes relatos, a inacessibilidade da felicidade é uma constante.

Entretanto, já nos textos sobre a utopia do século XVIII começa-se a ter uma função crítica e, desde o fim do século e ao longo do século XIX ela, a utopia, deixa gradativamente de ser um relato e se transforma num discurso que se constitui num suporte teórico para um projeto concreto. O texto sobre a utopia não é mais um fábula, ele corresponde a uma vontade de fazer história,

Zaccara, 2014:3

(refiro-me ao longo da tese a relações de poder, considerando que são interdependentes das colonialidades do ser, do saber e do poder) intrínsecas ao meu corpo: o prato pesado da presença branca, o prato leve da mulher, da idade jovem, da sobrevivência da emigrante. A filiação ocidental do meu pensamento, o poder do meu corpo – símbolo de presença colonial, a minha função de “ensinar”, pareciam conduzir relações de poder baseadas em silêncios, e em sorrisos encorajados pela *morabeza* (dimensão espiritual de receber alguém no seu dentro, no seu território Cabo Verde; expressão que no dizer local não se escreve ou explica, pratica-se).

Nesse momento realizava o programa doutoral da FBAUP (Portugal) à distância de idas e vindas e incorporava o projeto do M_EIA, em Cabo Verde. E o facto de fazer parte da ação, numa participação coletiva e efetiva nos dilemas e desafios da entidade em causa (refiro-me aqui em particular ao M_EIA), sublinhava a dificuldade de me distanciar como observadora, de definir uma proposta de ação a implementar. Portanto, reafirmava-se a dúvida sobre a *observação participante*, colocando na categoria de um método, um instrumento em oposição ao não método da *conversa relacional*. Talvez porque a ação em si era o próprio resistir, experimentar, errar no dia a dia no M_EIA, assumir a dificuldade de construirmos um coletivo, uma escola que pensasse e fizesse de outro modo, um modo descolonizado, confrontado com as verdades, tenso com as facilidades de as repetir e reproduzir.

Mais tarde no processo de investigação reconheci que não se poderiam ter evitado as relações de poder, nem os erros, os fracassos que transportamos e nem os *descon-*

Começo por mim.

Professora, investigadora, artista? mulher, portuguesa, caboverdiana? branca, que amamenta?

mãe, esposa, que gosta de mulheres? licenciada, mestre, doutoranda?

Rainho, 2015a:2

Por exemplo, quem pode falar sobre as experiências das mulheres do Sul, na luta pelo acesso à justiça? Frequentemente ocorre a transladação dos problemas específicos de um grupo de mulheres – num contexto do mundo – para este coletivo absurdo e vazio de significantes. O que nos leva à questão - quem é invisibilizado através da ativação deste conceito “as mulheres do Sul”? Por que essa diferença que reafirma a fratura abissal constitutiva da relação colonial? Como ultrapassá-la?

Meneses, 2016:37

... o momento essencial da atitude crítica deve ser o problema da interrogação do conhecimento sobre os seus próprios limites ou os impasses, se quiserem, com que se depara no seu exercício primeiro e concreto.

Foucault, 2015:51

seguimentos. Desenhou-se um percurso de consciência das suas presenças, seus pesos. E afinal perguntava-me como suspender estes pratos de balança colonial e focar-me na potencialidade da contingência do sujeito – coletivo -lugar- Educação Artística e poder driblar essa objetividade física dos pesos das relações de poder, saber e ser? Como tratar tudo isso numa metodologia do objeto de estudo?

Estas críticas, produzidas a partir de posições feministas, ambientalistas, pós-coloniais, entre outras, apelam a formas “fortes” de objetividade, ligadas à ideia de “posição” ou “situação” do sujeito e do(s) processo(s) de produção de conhecimento em causa.
Harding, 1992:582-583



Retrato do colega, Fotografia de Keila Reis, estudante do Curso de Licenciatura em Artes Visuais no M_EIA. coord. Rita Rainho, 2014.

Remanescências: descolonização metodológica, etnografia sensorial

Como referi nos pontos anteriores, ao longo do período de investigação não me identificava com a ideia de objeto de estudo, inerente à prática metodológica nas ciências sociais. A ideia de ser investigadora numa ação, de atribuir sentido e significado, alimentava em mim a tendência para um operador de uma máquina que classifica, inscreve ou exclui, julga ou torna coerente o seu objeto de estudo. O olhar para este objeto de estudo, tornava evidente esta perspetiva de que a investigação poderia ser

They came, they saw, they
named, they claimed.
Smith, 1999:1

(...) nem sempre as coisas fun-
cionam no mesmo comprimento
de onda da escrita: o corpo da
escrita e o corpo do mundo
difícilmente estão sintonizados.
Amaral, 2013

uma via para a objetualização, reforçando a necessidade do pensamento ocidental racionalizar a alteridade.

A ideia subjacente ao *outro*, parecia remeter-me para o exterior da ação, um lugar reservado e exclusivo do olho ocidental que observa e participa, construindo uma ficção sobre *alteridade*.

Assumir algumas referências e abordagens metodológicas do paradigma qualitativo, sustentaram a atenção às questões do sujeito de investigação, da *alteridade*, e também aos domínios da visualidade. Refiro-me em particular à etnografia arqueológica contemporânea e à etnografia visual.

Em primeiro lugar, tive em conta que no final da década de 90 a etnografia arqueológica conduziu uma transformação radical das metodologias de investigação e de administração do património cultural. Através da *descolonização metodológica* era exigido o reconhecimento da influência e poder de decisão das comunidades em estudo sobre o seu destino, contrapondo a visão da autoridade, e estabelecendo suas lutas pelo uso e representação do passado. Linda Tuhiwai Smith teorizou essa transformação no seu livro *Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples* em 1999. Esta abordagem reforçava, por um lado, uma visão metodológica sobre os mecanismos de poder que se fortaleciam nas relações nas quais eu, enquanto sujeito de investigação, estava envolvida e, por outro lado, desenhavam a barreira da dessincronização entre o corpo das reflexões teóricas, da escrita que projetava os propósitos e intenções, e o corpo do mundo da ação.

Na relação que construímos não se produz o apagamento de uma entidade perante a outra. O que se produz é um espaço de instabilidade, oscilando por forças contrárias e pelo acentuar de posições.

Mateus 2011, 71

From the vantage point of the colonized, a position from which I write, and choose to privilege, the term 'research' is inextricably linked to European imperialism and colonialism. The word itself, 'research', is probably one of the dirtiest words the indigenous world's vocabulary.

Smith, 1999:1

El investigador –en su acción de atribuir– no hace más que adecuar los *recursos disponibles* de su propia situación de investigación a las incógnitas que su objeto le presenta.

Colectivo Situaciones, 2002:2

Cada qual possui a sua própria criatividade. Cada qual, por conseguinte, deixe de tolerar que lha sufoquem ao tratarem como delito possível de castigo o risco de se enganar. Culpas são coisas que não existem; há apenas erros, e os erros corrigem-se.

Vaneigem, 1995:38

De onde havia nascido este problema da descolonização da Educação Artística no ensino superior em Cabo Verde? Do estado, da sociedade civil, do privado, das vozes do ocidente, do Sul? Como referi, o Atelier Mar havia forjado uma continuidade nas suas ações, uma âncora histórica significativa para experimentar uma utopia da Educação Artística em Cabo Verde. Através do M_EIA, consolidava-se o seu papel de formação, neste caso formação superior, nas áreas artísticas e tecnológicas, potenciando o desenvolvimento local através da cultura. Portanto, não seria este um discurso que me servia como plataforma para pensar/fazer e concretizar a minha investigação? E afinal como é que esta se relacionava com a situação da experiência?

No caso do discurso do ID essa vontade descolonizadora manifesta-se a meu ver, numa força crítica do artístico ocidental não se impor sobre a possibilidade de relações interculturais, relações dos múltiplos C's, e o pensar-fazer conjunto. O M_EIA, no meu entender, forja seus princípios científicos numa pesquisa e resgate de saberes locais cabo-verdianos, abrindo-se ao contributo e interferência do contemporâneo e do internacional. Mas é interessante perceber como se construiu uma comunidade internacional de investigadores do projeto M_EIA, e o modo como esta contribuiu para a coletivização da reflexão sobre este assunto, a publicação e a apresentação (partilhadas na maioria das vezes) de comunicações em inúmeras conferências na Europa, Estados Unidos e Brasil. Em segundo lugar, tive em conta que, dada a especificidade da Educação Artística, a etnografia sensorial pode facilitar a especial atenção à inter-conectividade dos sentidos para além do ver e ouvir, incorporando o

Hoje, a maior parte das famílias dessa comunidade beneficia diretamente ou indiretamente dos resultados do projeto, nomeadamente, no domínio da formação e capacitação profissional, o facilitou o acesso ao emprego e renda, (...). Além disso, atividades tradicionais (...) foram modernizadas e diversificadas, o que é algo muito positivo
Carvalho, 2012:200

In practice, decisions are best made once researchers are in a position to access which specific visual methods will be appropriate or ethical in a particular research context, therefore allowing researchers to account for their relationships with informants and their experience and knowledge of local visual cultures.
Pink, 2009:40

Many claim that this process has reached unprecedented levels, so that Westerners now interact with the world mainly through how we see it. Martin Jay (1993) has used the term *ocularcentrism* to describe the apparent centrality of the visual to contemporary Western life. (...) In particular, it is suggested that modern forms of understanding the world depend on a *scopic regime* that equates seeing with knowledge.
Rose, 2001:2-3

uso de multimédia (para ver mais sobre este assunto ter em conta o contributo de Sarah Pink (2009) em “Doing sensorial ethnography”). O uso da tecnologia da imagem desenvolve-se na interdependência das relações dos sujeitos envolvidos na investigação e por isso obriga a uma atenção particular no que toca à representação e interpretação do material visual (este tema é desenvolvido no livro “Visual Methodologies – An introduction to the Interpretation of Visual Materials” de Gillian Rose). Registei várias conversas, palestras, reuniões, entrevistas abertas, exposições, avaliações comuns, visitas, trabalho em comunidades inerentes aos contextos relacionais, como foi o caso do M_EIA e do ID-CAI/ i2ADS. Concebi atividades, nomeadamente o vídeo “Txéu Design”, a performance, instalação de fotografia e vídeo “Pele Quente, Rosto nú”, sobre as identidades presentes na escola, sobre o percurso dos estudantes que finalizavam, bem como organizei seminários de avaliação participada por estudantes e professores da dinâmica pedagógica dos Campos de Estudo, conversas gravadas com vários professores e estudantes. A aproximação a estas metodologias audiovisuais associa-se à importância do lugar da experiência, servindo de registo da ação performativa para o corpo da escrita. Timidamente serviram para encorajar a diversidade das presenças do mundo sensível (dos cheiros, das imagens, dos sons, da experiência em si) com o mundo superior das reflexões discursivas (da fala e da escrita). A produção destas imagens e o seu uso não é neutro, nem aleatório, contendo em si o rasto do corpo político que se configurou no espaço agonístico do contexto e das relações ao longo da investigação e a possibilidade do texto-imagem funcionar como um discurso complexo que aqui

However, in reality our specific uses of visual images and technologies tend to develop as part of the social relationships and activities that ethnographers engage in during fieldwork. Pink, 2009:41

O que nos leva a entrar na relação pela interculturalidade é o entendimento de que a mesmidade provocada pela hegemonia cultural europeia nos fecha em nós próprios e suspende a possibilidade do que vem. Mateus, 2011:72

Não restam dúvidas das dificuldades enfrentadas para se implementar uma proposta de educação que se propõe a romper com questões tão emblemáticas como as desigualdades raciais, de gênero, autonomia, participação, dicotomia urbano e rural e emancipação de uma comunidade quilombola, pois as disputas de poder estabelecidas não passam apenas pelas questões que envolvem as terras em uma comunidade, mas passam também no campo das ideias. Silva, 2012:175-176

O acesso – mesmo que escasso – à televisão e a visita de equipas de documentários e telejornalismo à comunidade, ainda nos anos 1980 e 1990, já colaboravam para a construção do imaginário local em torno desse modo de expressão de reconhecido poderio no século XX.

Calheiros, 2017:13



Fotografia Documental das filmagens de oficina de ID e Crioulas Vídeo, Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. Arquivo ID, 2007.

se partilha. Esta produção visual diz respeito a imagens de arquivo pessoal, coletivo das entidades envolvidas na experiência, de produção dos vários sujeitos envolvidos (não produzidas intencionalmente como discurso associado à investigação, mas resultantes da relacionalidade, experiência, situações).

Retomando a experiência coletiva do ID, recordo um marco no meu envolvimento em Conceição das Crioulas. Esta comunidade, assumiu-se como uma referência incontornável nas lutas pelos seus direitos, nomeadamente os títulos de suas terras e a educação diferenciada. A AQCC - Associação Quilombola de Conceição das

Conceição das Crioulas estava muito habituada a que fizessem documentários e reportagens sobre eles, mas o resultado nunca lhes agradou. Nunca se reviam nas histórias contadas pelos outros, queriam contar de um modo videográfico a sua história vista por eles, aliás, quem melhor que eles para mostrar aquela realidade? Assis, 2007:45-46

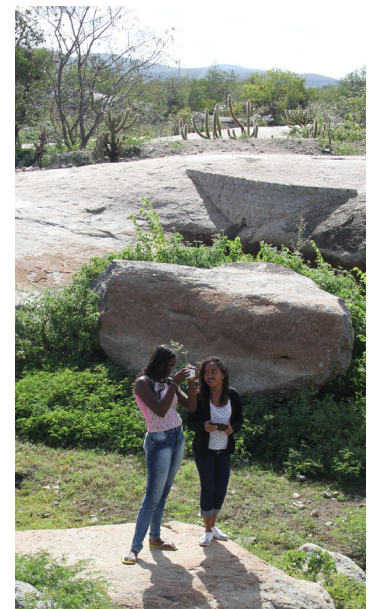
Crioulas é responsável por sediar a Comissão de Articulação Estadual das Comunidades Quilombolas de Pernambuco. No campo da educação tem na própria comunidade garantido ensino até ao nível médio, com o Projeto Político Pedagógico do território quilombola de Conceição das Crioulas, implementado e reconhecido. Conseguiu recentemente título de parte das terras, mediante a luta pelo estabelecido no Título X do Ato das disposições constitucionais transitórias na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

A incansável organização e mobilização política levou a AQCC a um reconhecimento, mas também a um crescente interesse e observação exterior que pretendia entender e refletir sobre as lutas da comunidade. Essa observação sobre a comunidade resultava na produção de discursos e narrativas a partir das histórias comunitárias contadas pelo olhar e a fala externa e sobre as quais não havia parecer coletivo da comunidade.

É esse contexto de desacordo com a investigação e discurso colonizador, que levou a AQCC em 2005 a solicitar ao ID uma formação em vídeo. Assim, a mensagem que chegava ao ID nesse momento, era de que a comunidade tinha essa necessidade particular de apropriação do audiovisual pretendendo, ela própria, apoderar-se de uma tecnologia estranha para contar as suas histórias, difundindo as suas lutas, promovendo o fortalecimento da organização política e a sua identidade étnica e cultural. Portanto, para mim ficava **negritada** essa necessidade da comunidade, onde se abriam possibilidades para o

O PPP no território de Conceição das Crioulas não é uma obra de poucos e sim uma construção coletiva de forma a transformar o currículo em vida e não em uma letra morta.

Maria Diva (2011) citada por Silva, 2012.



Oficina de Vídeo no âmbito do Encontro com as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade de Conceição das Crioulas, 2017.

discurso audiovisual como instrumento de conquista de espaço e direitos, e como modo de representação de suas lutas.

Em contraste com a influência iluminista, aprendi no I EI_EIA no Mindelo, Cabo Verde com Márcia Nascimento (membro da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas que conheci em 2007) que a expressão *tor-nar claro* no contexto da escrita (letra preta sobre papel branco), era afinal um desaparecimento de determinadas ideias. No contexto da luta quilombola, a expressão ‘negritar’, permite chamar atenção, destacar, tornar uma ideia/texto mais forte. Tendo em conta essa herança aprendida, transporto-a para o meu texto.

Esta ideia de **negritar** a apropriação dos discursos audiovisuais por parte da comunidade, determinou a criação do Crioulas Vídeo, grupo quilombola que se formou a partir dessa primeira formação com o ID em 2005. Com Crioulas Vídeo, desenvolvi um forte carinho ao desconhecido, e ao papel que este me colocou na aprendizagem não do audiovisual em si, não da técnica, mas do uso que fazemos dele, porque o usamos e para quê. Esse desconhecido que continua sem se conhecer, impermanente, povoou meu pensamento, determinando uma atenção ao facto de que o discurso audiovisual tende a ser instrumentalizado pela ordem que produzimos a partir das nossas zonas de conforto, tendendo a ser um discurso sobre a *alteridade*, segregando-a numa lógica funcional de investigação que lhe escapa e que a domina. Mesmo assim, assumo a minha tentação em reconhecer no Crioulas Vídeo um potencial para experimentos como a sua primeira curta metragem, Serra das Princesas em 2006, realizada autonomamente, e regresso a Conceição

In Portuguese, **negrito** is also the ‘bold’ function in the word processor formatting tools used to highlight parts in a text (in this case ‘to darken’). Marcia has transformed this function into a verb giving it action and meaning. She gave it the highlighting sense associated to the word ‘clarificar’, but now belonging to the Quilombola point of view, adding a perspective, which enriches and expands culture, language, concepts and knowledge. Assis, 2011:181

No entanto, o que faz falta aos assuntos escritos, é negritar as palavras, dessa forma o assunto ganha realce, destaca-se, possibilitando uma chamada de atenção, e com isso, uma abertura para a discussão desse problema, falando sobre ele, sobre o assunto negritado resolviam-se os problemas em vez de os fazer desaparecer. Faria, 2016:38

Além disso, é de se pensar que a relação inicial com o Identidades e posteriormente com o Tankalé e outros parceiros, inevitavelmente terá participado e influenciado nas escolhas estéticas e na organização do grupo. Mas como isso aconteceu? Calheiros, 2017:24

desejando que estejam mais unidos, mais livres, utilizando uma linguagem fora da massiva institucionalização jornalístico-televisiva. Trata-se seguramente de um desejo colonizador próprio que quem pretende controlar o futuro conhecido e previsível, despojado das urgências e dos desígnios que ao grupo se vão figurando.

Voltando à descolonização metodológica, qualquer discurso, fala, texto, imagem, som está - por tudo isto - carregada de um peso da tradição ocidental, patriarcal e ideia autoral da obra. Toda a produção está longe de apaziguar o conflito, já que sempre se levanta a articulação problemática da arte, política e cultura hegemônica intrínseca às nossas relações com as pessoas e os territórios do Sul Político.

Embora esta investigação tenha tido estas teorias e práticas como referência, não centra os seus objetivos na reflexão sobre o problema do uso destas tecnologias visuais na produção de conhecimento, nem assume o objetivo de produzir um *output* da investigação no campo do artístico.

Em suma, a influência do pensamento ligado à descolonização da metodologia, a recusa da visão da autoridade, a formulação das próprias políticas de representação e gestão, o resgate da experiência e do sensível a ela associado, construíram um afastamento cada vez maior da ideia de objeto de estudo em favor da relacionalidade agonística, das pessoas, e do que se experienciou em conjunto.

Hoje reconheço esta aprendizagem que tenho vindo a fazer junto com o ID (nas nossas relações interculturais), um sentido vivido na interrupção do cansaço do Ocidente discursar sobre o *outro*. Esse cansaço herdado não nos

Quais aspectos da identidade quilombola e do movimento político podem ser observados como prioritários para o funcionamento e a atuação da equipe? Utilização deliberada da linguagem em prol da intenção de comunicar e representar? Ou novas colonizações diante da intenção de construir uma narrativa autônoma?
Calheiros, 2017:24

As mulheres de Conceição das Crioulas se transformaram, romperam com a tradição secular de subserviência. Suas conquistas as afastam da condição de mero celeiro de mão de obra das cidades vizinhas. A negritude já não é mais motivo de vergonha, mas de orgulho e a educação é o instrumento de conquista na luta pelos seus direitos.
Silva, 2017:25

O que estes artistas produzem e o que o Movimento Intercultural Identidades propõe são experiências inter-humanas que tentam se libertar da ideologia da comunicação de massa. São relacionamentos sociais alternativo,(...) tendo como base a credibilidade e a confiança.
Zaccara, 2016:60

retira do envolvimento nas lutas, não elimina aquilo que das relações emana para o entendimento de nós mesmos e do mundo, e não deteriora aquilo que nos anima nas ligações da liberdade de cada um, num devir comum. Note-se porém que, ao contrário do que seria de esperar desta perspectiva da etnografia contemporânea, não me dedico a dar voz às pessoas, nem a entender o que os coletivos pretendem de si, enquanto entidades da alteridade. A minha pertença, e a minha relação com o problema em si, constroem aquilo que adoto como situação da investigação - conceito de investigação militante proposto pelo Coletivo Situacionista da Argentina (2002) e sobre o qual me debruço no subcapítulo Habitar a Situação.

Rompe-se, assim, com as oposições sujeito/objeto, teoria/prática, ainda tão presentes nas pesquisas acadêmicas – e por que não dizer também à oposição centro/periferia. Portela, 2017:225

Como se entende no conselho de uma mulher aborígene australiana, nas palavras de Chlamers: *se vens para ajudar, não te incomodes, mas se vens porque a tua liberdade está ligada à minha, então vamos trabalhar juntos.* Chlamers (Apud Mateus, 2011:72)

Remanescências. O lugar da experiência, corpo como conhecimento.

*Li sin**

Tal como tenho vindo a apresentar, a própria metodologia do projeto seria negada. A metodologia precisava inventar-se a si própria, para que o projeto não ficasse sujeito a um modelo, forma linear e colonizadora de fazer investigação.

Voltava à minha pergunta: Se a investigação se dedica a entender a (im)possibilidade da descolonização do conhecimento (saber), nos vários processos identitários (do ser) e do poder, então a razão descolonizada não deveria ocupar-se também de descolonizar a metodologia da Educação Artística no contexto do Sul Político? Ou a metodologia seria inevitavelmente resultado desse confronto?

O espaço limbo deste projeto de investigação em Educação Artística, configura-se através da tradução/transição para este objeto-tese, da ação performativa registada no corpo ao longo dos anos de experiência num lugar concreto, para o contributo da descolonização do conhecimento. Por isso, este conhecimento contém em si uma intenção política, necessariamente agonística, no sentido em que releva a experiência do sujeito (individual e coletivo) na relação contingente que estabelece e onde se confronta, *aqui*.

O contributo metodológico da descolonização “metodológica” vem das pegadas do corpo/contexto/discurso. Através do corpo, a experiência torna-se possível. A situação da investigação integra um tempo-espço e é incorporada pessoalmente por um processo necessariamente agonístico, que vem da experiência do sujeito



* Aqui assim, no sentido do chão, lugar a que pertencemos, neste tempo

Experiência é algo que todo mundo tem e todos têm a capacidade de refletir sobre as suas experiências”. E mais adiante: “Erros demonstram uma forma de pensar diferente daquela que teria produzido a resposta certa, desta maneira, os erros podem dar origem a alguma outra coisa que também é certa”

Atkinson, 2008: 228

Esse sair do próprio a que somos levados pelo outro é uma exposição. É pelo diálogo, o conflito, o confronto, a dificuldade e a incerteza que nos expomos e nos deslocamos, no sentido desse deslocamento físico aos lugares do outro e no sentido de um deslocamento operado em nós: a possibilidade de nos colocarmos numa posição que permite olhar a nossa ex-posição.

Mateus, 2011 p70-71

no lugar com que se relaciona, sujeito-*aqui*. Este sujeito-*aqui*, diz respeito a um conjunto de relações de poder compostas pelas posições complexas do sujeito (como indivíduo e como coletivo), deslocado e contaminado pelos contextos de atuação.

Note-se que o referido espaço-tempo não é rígido nem linear, e surge nesta escrita como motor que persegue o nomadismo do sujeito de investigação. Sobretudo este tempo, é dotado de uma lentidão própria de um tempo que desaprendemos há muito tempo, e por isso, enquanto *sujeita* a esses espaços-tempos, apenas pertenço ao movimento que acompanha o corpo pelos diferentes contextos nos diferentes momentos, numa procura de lentidão intensa.

Habitar essas situações, é o modo como interpreto o envolvimento e a relacionalidade que as compõe.

Como mulher, branca, ocidental, rural, nómada, compõe-se uma espécie de tradução/transição da ação para a experiência em *situação*. Assim, o confronto ou contradição desta tradução/transição que possam surgir, fazem parte do processo de descolonização metodológica.

Reconheci-me no paradigma crítico, em particular com o paradigma feminista. Em ambos o conceito de experiência constitui-se como uma ferramenta fundamental para vários campos do conhecimento na reivindicação do saber imerso e silenciado pelas narrativas da história oficial. Nos anos setenta as feministas norte-americanas assumem a sua experiência como ação política sobre o saber, transformada pela classe, formação académica, religiosa, orientação sexual e raça.

El vocablo ‘investigación’ proviene de la voz latina *investigatō*, que se entiende como la acción y efecto de investigar. Dejándome más cerca de mi punto de partida de lo que hubiera imaginado, la etimología de esta palabra – *in vestigium* (...) [que] alude a la planta del pie. Pero, también (...) significa la huella que esta deja. Así, *facere vestigium in loco* es poner el pie en un lugar. Interesa que *vestigium* signifique al mismo tiempo la planta y la huella que esta deja.

Haber, 2011:10

E nessa identidade europeia, branca e onde sou mulher em mundo de homens, torna-se difícil o desvio, ante o mito da salvação enquanto missão ocidental (...). Daí que este encontro tenha sido tão importante, (...) ao despir uma intenção de medir os acontecimentos, controlar as acções, impôr poderes

Magalhães, 2017:199.

A avaliação da importância da experiência de sujeitos em presença resulta da recusa da aceitação consensual do discurso mediático na sua função mediadora da experiência. Atentos a esse facto, somos levados a sair da conformação do discurso que ouvimos na zona de conforto do nossos grupos sociais e da nossa cultura.

Mateus, 2011:72

Mas também identifico neste campo do feminismo, a tensão dessas experiências de mulheres brancas ocidentais acadêmicas como as experiências das mulheres no geral – expressão do feminismo hegemônico posto mais tarde em causa pelo feminismo pós-colonial.

Essa tensão teve uma grande expressão na minha relação com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Por meio da memória e da oralidade foi reproduzida a superioridade das mulheres nesta comunidade (as primeiras negras a chegarem ao local, e Nossa Senhora da Conceição). Assim através dos mitos orais, o passado afirmou-se na continuidade de uma história matriarcal que rompeu com uma ideia naturalizada da força masculina que sustenta o patriarcado. Que arma ideológica feminista era essa que não servia o quilombo que se inaugurava?

A comunidade no eu coletivo, mas também cada uma das crioulas quilombolas, reivindicou o direito de contar as suas histórias. Do regime escravocrata no Brasil, ressurgia então a resistência das mulheres negras, autônomas que forçaram um modo de feminismo e uma gestão territorial perante toda a pungência e contradição do sistema de então até mesmo à atualidade.

Em Cabo Verde, enquanto Sul Político vim a registrar outras tensões perante o feminismo ocidental. Também neste contexto, em diversas situações, me confrontei com a história e a experiência das mulheres crioulas, não só como uma tensão e apropriação da ideologia hegemônica feminista, como um espaço-tempo para me encontrar com o meu próprio corpo, enquanto ferramenta política de luta pela abertura.

Pensar em lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia.
Ribeiro, 2017:90

Mas, em anos recentes, a obra de vários pensadores da pedagogia radical (para mim, esse termo inclui as perspectivas crítica e /ou feminista) passou a incluir um verdadeiro reconhecimento das diferenças-determinadas pelas classe social, pela raça, pela prática sexual, pela nacionalidade e por aí fora. Esse progresso, entretanto, não parece coincidir com uma presença significativamente maior de vozes negras, ou de outras vozes não brancas, nas discussões sobre as práticas pedagógicas radicais.

hooks, 2013:20

A presença feminina na comunidade rompe com uma ideia naturalizada de “poder e força masculina” e constrói, por meio de “Nossa Senhora da Conceição e das Crioulas” (primeiras negras a chegarem ao local), a possibilidade real de devolver ao seu povo o maior símbolo da liberdade, que são suas terras ancestrais.

Silva, 2012:60

Não obstante o meu lugar de corpo sujeita à ocidentalidade, a uma classe e a uma cor, torna-se evidente que esta escrita está atravessada pela experiência e relação que a partir desse corpo se produz nos contextos em que habito a *situação* da investigação.

Considero que o movimento ação-investigação, é radicalmente distinto de acordo com o corpo desse movimento e com o lugar da experiência. Aquilo que transpira da experiência, emana do corpo como conhecimento sob diferentes formas. Conformou a subjetividade, sobretudo pela ação da autoconsciência e a consciencialização sobre a experiência e o conhecimento em Educação Artística que se quer descolonizada. Vinculou-se a essa subjetividade a experiência de um corpo político que se define pelas relações com o centro e com as margens (pelos deslocamentos do Sul da Europa ao Sul do Hemisfério Norte), o género, a orientação sexual, a nacionalidade – no meu caso composta de modo contraditório pela posição simultânea de mulher, branca, rural, ocidental, mas também crioula, nómada. Por último a dimensão que conforma um modo de conhecer a experiência em si mesma (através da crítica à epistemologia tradicional) do *habitar a situação* sem pretensão de chegar a nenhum lugar.

(...) Givânia Silva, liderança e intelectual de Conceição das Crioulas que, em suas falas, também sinaliza para a existência de um tipo de feminismo com características particulares entre quilombolas, fenómeno social associado a categorias formuladas pelas próprias comunidades. (...) [onde] o movimento mais amplo, (...) historicamente unifica homens e mulheres em torno de identidades étnico-raciais e na defesa de seus territórios. Portela, Nogueira, 2017:225

Partilha do sensível, claro (...). Não é fácil perceber como se pode quebrar 'cá dentro', o círculo vicioso da racionalização (...) nesta procura de novos modelos de experiência e de partilha, que nos permitam aprofundar este 'reencontro' com o prazer de sentir, de pressentir, a proximidade entre a arte e a vida. Martins, 2011b:7



Fotografia do processo para o vídeo “Aventura em busca das marcas dos pés da preta” produzido pelo ID, Crioulas Vídeo e escolas locais no Encontro com as ARTES, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, 2017.

Habitar a situação, uma transição do objeto de estudo para a indisciplina da metodologia

Fui construindo ao longo da investigação um modo tímido de resistir à tradicional relação da objetividade e da subjetividade, uma tendência para desafiar a lógica sequencial e linear da produção de conhecimento e de uma força para pôr em causa a relação segregadora do conhecimento teórico com o mundo sensível.

As referências que apresentei anteriormente, a ação-investigação, os múltiplos C’s, a descolonização metodológica e a etnografia sensorial, o valor da experiência e do corpo político permitiram-me: sustentar a relação

La investigación militante, tal como la entendemos, carece de *objeto*. Somos concientes del carácter *paradójico* de este enunciado –si se investiga, se investiga *algo*; si no hay *algo* que investigar, ¿cómo hablar de una investigación?– y, a la vez, estamos convencidos de que este carácter es lo que le da, precisamente, su *potencia*. Investigar sin objetualizar, de hecho, implica ya abandonar la imagen habitual del investigador. Y el *militante investigador* aspira a ello. Colectivo Situaciones, 2002:1

da prática com a reflexão que dela emana, reconhecer uma herança coletiva de um processo ético e político de relacionamento com as comunidades, conhecer uma luta pelo poder de decisão dos locais e, por fim, uma abertura dos modos de registrar e pensar a partir do sensorial.

Assim a influência do corpo político e de um pensamento vinculado a: descolonização da metodologia, recusa da visão da autoridade, e resgate da experiência contextual e do sensível, construíram uma inadequação da ideia do objeto de estudo em favor da valorização de *relacionalidade*.

É a *relacionalidade* que vem determinar a minha recusa do objeto de estudo em favor de habitar situações. Fazer parte do contexto tinha um sentido próprio, diferente do que seria a observação participante (cuja finalidade de atribuição de valor, e a competência de atriz não encaixava).

Abro um parêntesis para apontar no método etnográfico, no particular da observação participante, uma lógica conceitual e física de fronteiras temporárias. Não podemos observar com objetividade e participar ao mesmo tempo, e sendo assim na observação participante precisamos atuar, para que terminada a participação, possamos voltar a ser o que éramos antes. No fundo não se pode ser um honesto participante e observador ao mesmo tempo, já que as percepções, sentimentos e pensamentos experimentados encontram corpo para acontecer num participante que no final não volta a ser o mesmo que era antes. Desde o princípio que me incomodou na relação com a *alteridade*, a perspectiva de uma posição cúmplice embora exterior, as relações de poder dissimuladas, e a própria

Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões.

Ribeiro 2017:13

(...) a experiencia del militante de investigación no es la de estar *adentro*, sino la de trabajar en *inmanencia*.

Colectivo Situaciones, 2002:5

Enquanto a possibilidade a ligação intersubjetiva persistir, poderá formar-se, entre os sujeitos, um objeto novo – um espaço sensível comum de conhecimento da relação dos sujeitos. Nesse encontro, todo o discurso que se produza, seja na comunicação mediática ou na comunicação interpessoal é, em parte, intraduzível e incomunicável.

Mateus, 2011:711

(...)para manter vivo o desejo de manter a arte próxima da vida precisava procurar quem ainda pudesse sentir essa proximidade ou esse desejo, e que tal procura teria de se efetuar, por certo também na Europa, ou mesmo fora do mundo ocidental. Outros lugares, outras culturas, outras artes, outras vidas.

Martins, 2011b:5

máquina do ato de investigar que me parecia conduzir à racionalidade sobre o sensível, nos atos de descrever, classificar, tornar coerente, julgar o observável. A própria chancela da observação sobre a ação participada parecia prender-me a uma ideia de sujeito que atribui valores (num olhar superior sobre o objeto), e aos recursos de atribuição de valores legitimados pelo método científico e académico da investigação universitária tradicional.

O prolongado tempo de ação, fez da Ilha minha casa, das pessoas minha outra família, o crioulo ficou minha língua para expressar os afetos, a *relacionalidade* presente, a paisagem árida e a imensidão azul transformaram meus fundos de meditação, o vento derrubador deixou de me incomodar e virou minha força, as lutas do povo, são agora parte das minhas lutas.

Inicialmente havia-me proposto a fazer parte, a estar *dentro* dos projetos. O *dentro* (tal como o *fora*) fazia parte de uma posição num espaço com fronteiras, onde partilhava uma propriedade comum, respeitando o limite pré-existente que organiza lugares e pertenças (Coletivo Situacionista, 2002). Com o tempo e as interrogações surgidas da experiência do lugar, o sistema de referências já não me conformava, pois transformava-se o lugar onde estava situada: a nacionalidade, a classe, a cor, e o lugar que me elegia agora para *habitar a situação*, e no fundo a vida insular.

No entanto, aquilo que reconheço através da reflexão sobre a experiência, sobre o que sucedeu, é mais complexo do que isso. Aquilo que se construiu em conjunto a partir do ID, do M_EIA, no ID_CAI/i2ADS, da OU, representou para mim, mais do que estar *dentro*, trabalhar em *imanência*. Recorro de novo à proposta do Coletivo Situacio-

La disciplina nos pone siempre en el lugar hegemónico de las relaciones interculturales. Desde ese lugar es posible enunciar al otro sólo en el lenguaje de Occidente, es decir, sólo es visible el otro a la sombra que Occidente (la disciplina) ya le ha proyectado, aunque luego desconozca haberlo hecho de manera de 'ver' en el otro lo que el otro 'es', es decir, lo que el lenguaje disciplinario ha *hecho*. Haber, 2011:23

Poderia dizer que a África me propôs várias lições que assumiram a forma de verdadeiras teorias: uma teoria do espaço, uma teoria da pessoa, uma teoria do acontecimento e uma teoria da mediação. Augé, 2003:35

El que el subalterno no hable para Occidente no es un problema para el subalterno, sólo lo es para Occidente, que debe administrar en el otro la sombra del lenguaje disciplinario para conjurar la insoportabilidad del rostro del otro que le devuelve como espejo la violencia colonial.

nista (2002) para procurar explicar. A *imanência* refere-se a uma forma de *habitar a situação*, trabalhando a partir da *composição* – o amor ou a amizade – para dar lugar a novos possíveis materiais da dita situação. A *imanência* seria então a co-pertença constituinte que atravessa transversal ou diagonalmente as representações do *dentro* e do *fora*.

Trabalhar para dar lugar a novos possíveis, uma co-pertença constituinte que recorrer ao movimento diagonal das representações de *dentro* e de *fora*, como um só. A relação social que eu, sujeito de investigação, estabeleço com a experiência e o lugar, é então constituída ao mesmo tempo pela objetivação e subjetivação do investigador e isso destrói o sentido do objeto de estudo, nessa lógica conceptual e física de fronteiras do observador e observado.

Habitar a situação, constitui-se por oposição à concepção ocidental de alteridade e por consequência aos métodos de observação e objetivação. A antropologia como ciência que estuda o indivíduo e a humanidade, encarnou a representação ocidental da alteridade no outro cultural, o exótico, “o bárbaro sobre quem o Ocidente projetou a sua própria sombra” (Haber, 2011:27 tradução livre da autora). Defende o mesmo autor que recusando o objeto e tornando a investigação indisciplinada, esta “(...)faz de um problema de investigação uma situação, uma desculpa para pensarmos e nos revelarmos a nós mesmos habitando o mundo e objetivando, não para que esse ‘nós mesmos’ seja nosso novo objeto, mas para reconhecer em qualquer caso as relações em que somos já sujeitos (em ambos sentidos de subjetividade e de sujeição)”, Haber (2011:18 tradução livre da autora).

Haber, 2011:27

Sabe-nos bem a indecisão e a indefinição de praticarmos um pensamento e um relacionamento com o outro que não é determinista, porque tem a função de problematizar perspectivas sobre velhas e novas premissas. Esta é nossa existência intercultural.

Mateus, 2011:71

A rede de informação e relacionamento que a Internet apresenta, a disponibilidade crescente de material bibliográfico, documental e interrelacional, sendo um bem inquestionável e ainda pouco explorado, não é suficiente para substituir a necessidade de contacto directo com muitas das realidades que interessa não ignorar, mas que nos são camufladas ou aniquiladas na massificação dos média. É preciso molhar os pés na lama para lhe medir a consistência.

Paiva, 2009: 212-213

O exotismo é uma das formas desta simplificação. Partindo daí nenhuma confrontação cultural pode existir. Por um lado, há uma cultura na qual se reconhecem qualidades de dinamismo, de desenvolvimento, de profundidade. Uma cultura em movimento, em perpétua renovação. Frente a esta, encontram-se características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura. Fanon, 1956:276

A observação participante é portanto um verdadeiro método, um instrumento, enquanto que a proposta de metodologia indisciplinada sugere um não método, a conversa relacional, um *habitar a situação* em que em vez de ser um caminho que nos conduz ao conhecimento, é já um lugar do conhecimento.

Essas formas de *relacionalidade* estão abertas a outras formas de envolvimento com a alteridade moderna ocidental. Relacionalidade pretende associar-se a práticas outras acerca de relações possíveis entre os indivíduos no mundo. Haber (2011), procura outras designações para esta ideia: metapadrão (traduzido de *meta-pattern* de Herzfeld) e *uywaña* (verbo aymara aru para criar, cuidar, proteger, entre outras aceções). Outros antropólogos têm tido dificuldades semelhantes, optando, por exemplo, por ‘ciência social melanesia’ (Marilyn Strathern), ‘relationality’ (James Weiner), ‘perspectivismo’ (Viveiros de Castro). No fundo, a linguagem denuncia impossibilidade de traduções diretas de ‘relacionalidade’ em línguas dominantes. No meu caso, estas relações levam-me aos lugares que anteriormente havia apresentado como herança do ID, os múltiplos C’s, o Conhecimento, a Confiança e a Cumplicidade. Conhecer aceitando que as coisas são distintas daquilo que pensávamos, daquilo que pré-concebemos. Diz Haber (2011: 18) que “o reconhecimento revela o lugar insuportável da violência epistémica. E no reconhecimento denunciemos a insuportabilidade desse lugar. O reconhecimento é antes de tudo uma atitude de abertura a deixar-se habitar pela conversação.” (livre tradução da autora).

Descolonizar a Educação Artística no Sul Político im-

Minha presença é em si, um movimento intercultural, num gesto de incorporação do desconhecido, da dúvida, num tempo outro de relacionalidade agonística, procurando a suspensão do exercício de poder do meu lugar.

Rainho, 2017a:186



Preparação de refeição conjunta em aula sobre Metodologia Projetual, M_EIA. Rita Rainho 2014



CE Txeu Design, M_EIA.
Rita Rainho 2014

plica confiar naquilo que talvez todos desconhecemos. Querendo contribuir para o debate entre as narrativas naturalizadas da Educação Artística e as possibilidades epistemológicas em Cabo Verde, foi muito importante entender a metodologia sobretudo como a *indisciplina de reconhecer*, ou seja como modo de aceitar que as coisas são distintas daquilo que pensava. Não descobri nenhum outro método, nem tão pouco a ele me propus. A herança do ID, suspendendo a ideia ocidental da arte e da *alteridade* criou-me tempo para a *relacionalidade* agonística nas situações e nos afetos, para não me querer converter no outro nem convertê-lo em mim, mas sim na relação com ele, num fluxo do devir comum. Reconhecer como atitude de abertura a deixar-se habitar pela conversação, pela situação é como encontro hoje o sentido da metodologia, revelar o confronto e a necessidade da descolonização do conhecimento.

Confiar e ser cúmplice na conversa da *relacionalidade* plural e agonística, não nos convertendo no outro, mas sim na relação com o outro, no fluxo dessa conversa.

Concordo que o 'campo da arte' realiza-se nas e com instituições como por exemplos, as faculdades e escolas de arte, as galerias, os museus e os centros culturais que lhe conferem uma legitimidade e disseminação, que são instituições imprescindíveis na arte e para a história da arte, mas isso não limitou a minha investigação nem a construção de minha pertença ao campo da arte como cultura, afastando-me dos espaços legitimados para territórios áridos. Rosa, 2014:17

É que o conceito, creio eu, comporta duas outras dimensões, as do percepto e a do afecto. É isso que me interessa, e não as imagens. Os perceptos não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àquele que as experimenta. Os afectos não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (torna-se outro). Deleuze (1972-1990):187

desCONHECER CABO VERDE





Lançar as sementes à terra no Plantalto Norte. Arquivo Atelier Mar, 2007.



Vista do Casa dos Escravos, Ilha de Gorée, Senegal. Fotografia, Rita Rainho, 2017.

2. desCONHECER CABO VERDE

2.1 Movimentos das identificações caboverdianas

Manêra, ess mov? *

Manêra, ess mov? Esta é uma das expressões crioulas de cumprimento no quotidiano. Tem a particularidade de revelar uma das essências de Cabo Verde, o movimento. Cabo Verde é um pequeno arquipélago situado no Trópico de Cancêr, no meio do Oceano Atlântico, na região Sahel, onde domina o clima árido. E, como se essas ilhas tivessem mobilidade, dois terços da população caboverdiana vive fora do arquipélago, sendo que a emigração é mais expressiva para países como Portugal, Holanda e EUA. Nas ilhas, 75% da população concentra-se em

* Como vai isso? Literalmente quer dizer: Então, esse movimento?

Além de salientar o duplo valor da mobilidade no presente, argumento que ele (o valor da mobilidade) constitui um ingrediente central e constante da forma de vida de boa parte da população da ilha há longas décadas, e que tem como contravalor igualmente persistente o complexo de ideias e emoções contido na noção de sodade. Vasconcelos, 2000:49

três cidades: Praia, Mindelo e Santa Maria, onde consequentemente se concentra 81% do PIB nacional. Os movimentos de migrações internas são também relevantes sobretudo a migração das zonas mais áridas para as zonas mais férteis, das zonas rurais para as cidades ou para ilhas com turismo de massas (como Boavista e Sal). Quer isto dizer que, a meu ver, não é a geografia fixa de Cabo Verde que lhe dá forma, identidades e cultura, mas sim, o povo caboverdiano como entidade em digressão. A emigração e migração foram desde cedo incorporadas como estratégias pessoais e coletivas de fuga à pobreza. Cabo Verde surge precisamente do encontro de pessoas que estão em trânsito, sobretudo europeus e africanos. O contingente africano, representou a maioria em número, e foram forçados a este movimento no contexto da escravatura no séc XV. Já o contingente europeu representou uma minoria em número, mas superioridade em termos de detenção de poder.

A localização destas ilhas foi estratégica para o triângulo de exploração de comércio entre os continentes, tendo servido também de laboratório de pessoas e culturas neste território. Veja-se a imagem que abre este subcapítulo da Casa dos Escravos, na ilha de Gorée-Senegal e pela Suite para Orquestra Sinfónica “Danças de Cancêr” de Vasco Martins (músico de São Vicente), poderiam traduzir a raiz intercontinental dos caboverdianos(as). A primeira referente a uma prisão-porto de partida dos milhares de escravos exportados para as Américas (e com paragem obrigatória em Cabo Verde) e a segunda, a escrita de uma composição clássica que se intitula fazendo referência à localização do arquipélago (junto ao Trópico de Cancêr).

O que propomos é uma diluição desta perspectiva que associa o valor do movimento a uma desvalorização do espaço física e simbolicamente concebido, conforme pressupõe o conceito de desterritorialização. Para isso, devemos estar atentos a casos etnográficos nos quais os dois elementos – o valor do movimento e a valorização do espaço – podem estar articulados, ou seja, contextos nos quais a ênfase nos fluxos não diminui a importância do território e seus limites.

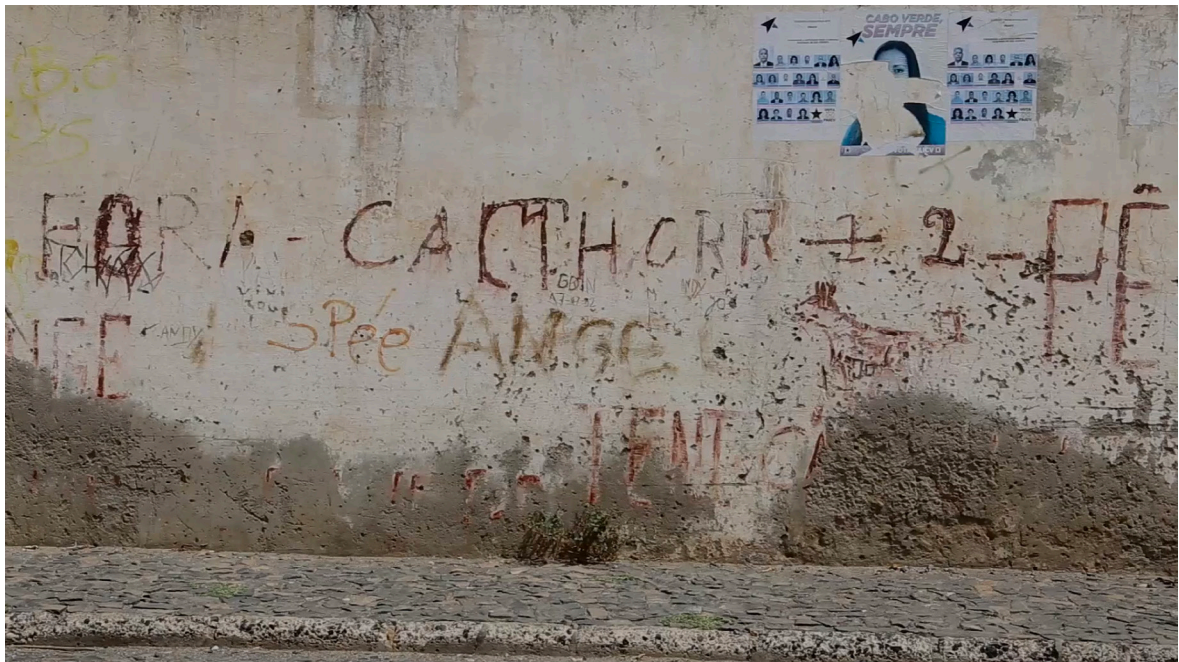
Dias, Lobo, 2012:13

(...) os escravos trouxeram descontinuidades e rupturas na história do mundo. É preciso dar visibilidade a essas presenças, a esses nomes esquecidos, a esses destinos suprimidos, a essas poeiras de palavras para marcar uma comunidade de presença.

Vergès, 2012:101



Danças de Cancêr, Suite para Orquestra sinfónica 1989-1993, Vasco Martins.



Durante vários séculos dominado pelos portugueses, é no início da segunda metade do século XX que Cabo Verde, em aliança com Guiné Bissau, trava a luta de libertação do colonialismo, culminando esta no reconhecimento da sua independência em 1975. Seguem-se 15 anos de governação autoritária por parte do PAIGC (até 1981) e PAICV (entre 1981 e 1990), única força dirigente – historicamente conhecida pelo regime de Partido Único, procurando-se a sobrevivência em autonomia e liberdade face ao colono, e a viabilização do país com a dignidade merecida pela sua população. Em 1991, pela conjuntura internacional (embora também nacional) promovem-se as primeiras eleições democráticas no país, com a participação de partidos como o MPD e UCID (este último saindo enfim da clandestinidade em que se encontrava). Cabo Verde goza desde então de uma imagem internacional de ‘bom aluno’, sobretudo pelo alcance de um país africano com nível médio de desenvolvimento, uma democracia

“Fora cachorr de 2 pê”.

Fotografia Mindelo. Rita Rainho, 2016.

A maturação política da população foi gravemente desviada do processo normal que numa ambiente de liberdade e tolerância teria. (...) As palavras de ordem na época “Independência, mas com o PAIGC”, “Fora cachorros de dois pés”, (...), reflectem a intolerância que se instalou. Cardoso, 2006 [1ª ed. 1993]: 38

sem corrupção aos olhos da vigilância internacional, uma proporção interessante de mulheres no exercício de liderança, entre outros. Ao nível interno, a persistência do povo caboverdiano mantém-se viva e preeminente face às discussões políticas e sociais, diria mesmo mais resiliente sobretudo face às características essenciais do território, o seu isolamento em cada ilha e do arquipélago em si, o clima tropical seco, o mar, o sol e o vento cedidos à exploração internacional, entre outros. Também se tem registado nos últimos anos um sentido de luta constante face às estruturas viciadas por modos de imitação ocidental que tendem a constranger a reflexão e a construção de um Cabo Verde que se auto-conhece, e se redesenha constantemente, segundo os desafios a que se propõe e os caminhos que sonha.

Quer isto dizer que, pelos vários motivos referidos, a nação caboverdiana nasce do encontro crioulação e diáspora, o que contextualiza social e economicamente um modo de viver a cultura, forjada na perseverança e persistência do pensar/fazer.

Cabo Verde parece, mas não é. Este é um fenómeno que, em si mesmo, considero extraordinário para anotar. Veja-se, Cabo Verde parece Europa, mas não é. Parece África, mas poucos conhecem o continente que está para além de si enquanto arquipélago. O seu nome, Cabo Verde, poderia induzir a verde, mas apenas parte das ilhas são verdes e férteis, e o nome, esse, vem do cabo homónimo no Senegal, na costa ocidental africana, a cerca de 450 km do arquipélago - daí o nome Ilhas de Cabo Verde. A língua crioula, parece português, mas não é. O

Dançam agora Eclipse, a morna da temporada. Os violinos morrem na doçura da melodia. Os violões batucam o acompanhamento. Sobressaem os cavaquinhos, que fazem um fundo frenético a morna lango-rosa. Há um saxofone na festa. A melodia parece lubrificada pelo gluglu oleoso e nostálgico do instrumento. Lela e Betinho é que faz a parte cantante na rabeca. A prima geme gemido muito sentido. A sala está cheia de pares dançando muito colados.

Lopes (1986) [1ª 1947]:104

*Es dez grãozinho di terra
Qui Deus espadjá na mei di mar
És é di nós és cá tomado na guerra
É Cabo Verde terra querida*

*Oh Cabo Verde terra 'stimada
Terra di paz terra di gozo
Tude quem djobel na sê regoge
El ca ta bai, el crê ficá
E s'el mandado el ta tchorá*

*

Estes dez grãozinhos de terra
Que Deus espalhou no meio do mar
São nossos, não foram tomados na guerra
É Cabo Verde terra querida

Oh Cabo Verde terra estimada
Terra de paz, terra de gozo
Todo quem a procurar no seu regaço
Não regressa, quer ficar
E se for enviado chora

Jorge Fernandes Monteiro poeta de São Vicente, Cabo Verde.

que quero com isto dizer, é que o fenómeno de *parecer-se com e suas contradições*, dá vontade de procurar entender, dá azo à investigação de *per si*.

A partilha em torno do contexto de Cabo Verde passará aqui pelo encontro com a História e as histórias no decorrer das vivências: porque houve vários momentos no percurso desta investigação que me fizeram chocar contra o meu desconhecimento da história e da identidade caboverdianas.

Nesse sentido, parece ser mais significativo para a minha investigação a dimensão plural, e sobretudo o carácter aberto, impermanente das histórias, bem como o movimento das identidades ao longo do tempo, mais do que a história e identidade caboverdianas.

Assim, optei pelo cruzamento destas histórias com as narrativas pessoais, atravessando parte da História oficial, e recorrendo sobretudo à relação da minha experiência com essa História, aos mapas, à literatura, à música e às histórias *aqui*, numa relacionalidade necessariamente agonística.

O Sul, a partir de si, só é aqui possível se entender na relação intercultural que estabeleci, num gesto de suspensão de poder e de desocultação das minhas incertezas e erros. O poder que temos funda-se pelo fracasso de um velho continente que proclamou a liberdade, igualdade e fraternidade, mas que afinal se apresenta débil nos valores de humanismo individualista e de uma democracia representativa extenuada. O meu movimento para o Sul Político, não se pretende salvacionista, nem paternalista, o meu movimento para o Sul Político responde a uma

(...) estar ali e noutro lugar,
enraizado e aberto, perdido na
montanha e livre no mar, em
acordo e em errância.
Glissant, 2011:41

O luar está vestindo a Ribeira
Bote de branco. Nunca ela es-
perou ver as suas casas caiadas
com um branco tão bonito.
Há vozes nas portas da rua. A
miséria deixou-se vencer pela
riqueza de prata que cai do céu.
Lopes, B. 1986 [1ª 1947]:118

Muito do que sabemos sobre
o continente africano, parte
do Sul global, é ainda reflexo
de representações forjadas no
centro de um saber de matriz
eurocêntrica, que reforçam a
permanência das perspectivas
do Norte sobre o Sul.
Ramose, 2003:600

(...) a questão, pelo menos
aparentemente, deia de ser a de
saber como conciliar o exercí-
cio da vida e da liberdade com
o conhecimento da verdade e
a solicitude para com o outro.
É doravante a de saber como,
numa espécie de jorro primitivo,
se pode actualizar a vontade
de poder, usando meios que
podem ser cruéis e virtuosos.
Mbembe, 2017:10

procura de entendimento do referido fracasso da cultura que nos constitui, que teima no imperialismo canibal de ‘dar-se a comer’ pelo Sul que o Norte tanto quer desenvolvido e ocidentalizado.

Perante este posicionamento, as aproximações históricas que se seguem, são não mais que a tentativa de entender o cenário da minha relação com a (im)possibilidade da descolonização da Educação Artística.



Resultado imediato do “encontro de culturas”: tolhidos pela escravização europeia e reduzidos a mão-de-obra, muitos índios suicidam-se. Gravura de finais do séc.XV, relatia ao Haiti. Forbes, 1998:10



Tocador de violão e Mandinga, peças de barro do artesão Djoy Soares. Forografia de Rita Rainho, 2014.

Movimentos do negro fantástico

*Oli mandinga ta ben panhob, corrê!**

O voo para Mindelo – São Vicente, em Fevereiro de 2012 tinha por objetivo levar-me a participar no projeto M_EIA, assumindo a docência no ensino superior nos cursos existentes na época, Curso de Licenciatura em Design e Licenciatura em Artes Visuais.

Cheguei no dia de Carnaval, um dia importante para a cidade. Recordo que aquilo que mais me fascinou foram os *mandinga*.

No fim de semana seguinte, percorri com eles toda a cidade para o *enterro dos mandinga* (uma festa do fim da temporada que encerra as festas começadas no primei-

*Olha que o mandinga vai te apanhar, corre!

Ser humano vivo e com formas bizarras, queimado pela irradiação celeste, dotado de uma petulância excessiva, dominado pela alegria e abandonado pela inteligência, o Negro é antes de tudo o resto um corpo – gigantesco e fantástico –, um membro, órgãos, uma cor, um odor, carne humana, carne animal, um conjunto inaudito de sensações.

Mbembe, 2014:76

ro fim de semana de Janeiro até uma semana após o Carnaval). A folia, a força, o ritmo e a energia que junta as pessoas nesta manifestação é incrível. Muitos bairros têm grupos *mandinga* e assim massas de gente pintam a pele de negro, gritando, tocando e dançando freneticamente por toda a cidade. Meti-me na casa dos *mandinga* de Ribeira Bote e atentei sobre essa ação de cobrir toda a superfície da pele mestiça de negro. Esmagam-se as pilhas eléctricas e junta-se o pó extraído do seu interior com óleo de fritar em latas de atum usadas ou outro recipiente à mão. Unem-se três dedos e com esse ‘pigmento’ se vai pintando todo o corpo e cara, cobrindo também bonecas, bastões, saias de palha e outros adereços que complementam estas figuras de guerreiros maus que representam.

Anos mais tarde, o meu filho entrou pela porta dentro gritando-me em jeito assustador: *Oli mandinga ben panhob, corré!* (Olha que o mandinga vai te apanhar, corre!) Franzi o sobrolho e recordei a minha imersão anterior pelos Carnavais em Ribeira Bote. Não fazia ideia que os *mandinga* eram também um mito de figura assustadora, na sua relação com os mundos obscuros e desconhecidos compondo o culto do medo no imaginário infantil.

Sabia que havia um povo guineense chamado *mandinga*, mas só anos mais tarde vim a compreender que a sua dimensão étnica e geográfica se estendia por toda a África Ocidental. No início de 2016 viajei para o interior da Guiné, ouvi pela primeira vez a língua *mandinga*, senti sua presença e percebi que afinal nada mesmo sabia.

Entendo que, a caracterização dos *mandinga* no Carnaval de Mindelo, não é mais do que uma reprodução da antiga

Sundiata foi o fundador do Império Mandinga ou Império do Mali. A tradição dos bardos conservou-nos a lembrança de suas façanhas, desde a sua juventude difícil até à sua vitória sobre Soumaoro. Ele reinou sem dúvida no início do séc. XIII (cerca de 1230 a 1255).

PAIGC, 1974:31

Todos de preto pintados, feios por opção, assustadores nos movimentos e na indumentária, a contracenar com os espectadores que, pela ideia do sujar de óleo negro, se afastam em movimentos rápidos. (...) Mas só falta mesmo a música ao estilo antigo de viola e bic do *mandinga* d’outrora a cantar, por exemplo “djangolê bitangolê” ou “mascrinha de cu pelód”, além do célebre e agora solitário mas omnipresente grito: Ariáa!!

Soares, 2013:8-9

No momento destas conquistas, numerosos grupos de Mandingas (maninka em língua mandinga) colonizaram regiões desocupadas: assim o Bambuk e, na Guiné, o Gabú.

PAIGC, 1974:32

- mas sempre presente - ideia do negro como um corpo de força bruta, excessiva, compulsiva, espelho de magias e espíritos, provocando nos seus acessos de raiva um medo incontrollável. Chocava com as minhas ideias talvez primitivas, o sentido do 'mascarar-se' *mandinga* num gozo que exorciza o *outro*, o negro, que afinal não era ele mesmo, o crioulo. Na minha cabeça, assim como no corpo, vagueava a inquietação sobre o que era ser africano enquanto caboverdiano?

A África que conhecia até então não era insular, mas o outro extremo, a costa oriental, Moçambique, onde as questões identitárias eram muito relacionadas com a violação das povoações locais e seus costumes. Também Conceição das Crioulas, no sertão pernambucano do Brasil, tinha suas questões identitárias em torno do ser quilombola, da sua afrodescendência e miscigenação indígena.

Mas África não é apenas violação, e aos poucos aproximei-me de autores como W. E. B. Du Bois, Aime Césaire, Leopold Senghor, Frantz Fanon, e Amílcar Cabral, como impulsionadores, no séc. XX (apenas W. E. B. Du Bois no séc. XIX), das possibilidades de resistência e transformação transgressiva contra o imperialismo global. Hoje suas ideias são ainda fundamentais para o discurso da crítica contemporânea, sobretudo pelo ativismo radical e político que representaram.

No caso de Cabo Verde, a leitura e escuta de áudios de Amílcar Cabral, permitiu-me algumas reflexões em torno da resistência cultural e identitária caboverdiana.

Tal como os da diáspora afroamericana, em Cabo Verde, as pessoas que vieram para cá, vinham de outros terri-

(...) será no discurso estético (...) que se cristaliza, a partir dos anos 20 do séc. XX, a referência a África como terra da diferença, reserva do ministério e reino por excelência da catarse e do mágico-religioso.

Mbembe, 2014:79

Olhe, um preto! Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mãe, o preto vai me comer!

Fanon, (2008) [1a ed. 1952]:107

Carecemos do poder da votação como mera autodefesa - que mais nos há-de livrar de uma segunda escravatura? A liberdade, esse bem procurado durante tanto tempo, ainda a procuramos - a liberdade de vida e de movimento, a liberdade para trabalhar e pensar, a liberdade para amar e aspirar.

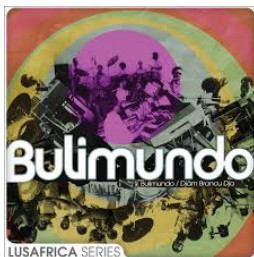
Du Bois, 1903:57

tórios, de outras culturas. É esse movimento das gentes para um mesmo território – movimento de fora para o lugar, provocado por diversos motivos (a deslocação dos povos exportados e escravizados, no caso dos africanos, os enviados, no caso dos europeus), que provoca a formação contínua das identificações caboverdianas.

O meu percurso de *desConhecer* Cabo Verde, forçando a ignorância e/ou suspensão das pré-concepções e enfrentando o desconhecido como modo de conhecer, marcou o balanço do começo da aproximação ao arquipélago.

A questão da pertença continua sem solução. Quem é daqui e quem não é? O que fazem aqui aqueles e aquelas que não deveriam cá estar? Como poderemos livrar-nos deles? Mas o que significa “aqui” e “fora” na época dos mundos imbrincados, mas também da sua rebalkanização? (...) Daqui em diante, o mundo será vivido no plural e não há absolutamente nada que possamos fazer para reverter esta nova condição irresistível, pois é irrevogável.

Mbembe, 2017:102



Djâm brancu djá

m ta encontra cu bo na rua
m ta mostrob nha dentóna
m ta ri cu bo
bo ta pensa ma m é bo amig

la di riba na nha trabdju
chefi grandi gosta di mi
di serventi m bira capataz
di capataz bira serventi

nha corp stá bem disposto
nha barriguiha djá bira grandi
la na casa ca ten problema
nhas minis sta tud gordin

refrão
oi oi oi oi mundo stá pa bo
oi oi oi oi djâm brancu djá

si bo cre ser sima mi
si bo cre sabi nha segredo
bo fala cu mantegueiro
bo fala cu graxador

na mon squerda m ten lata graxa
na mon dreita m tem scoba finu
na ponta boca Sim senhor
conbersu sabi na travesado

Bulimundo
1989

Já sou branco já

Encontro-me contigo na rua
mostro-te o meu dente de ouro
rio-me contigo
tu pensas que eu sou teu amigo

lá em cima no meu trabalho
o chefe maior gosta de mim
de servente eu virei capataz
de capataz virei servente

o meu corpo está bem disposto
a minha barriguiha já está grande
lá em casa não há problemas
os meus mininos estão todos gordinhos

refrão
oi oi oi oi o mundo está é para ti
oi oi oi oi já sou branco já

se tu queres ser como eu
se tu queres saber o meu segredo
tu falas com o mantegueiro
tu falas com o engraxador

na mão esquerda eu tenho a lata da graxa
na mão direita eu tenho escova fina
na ponta da língua Sim senhor
conversa boa de se ouvir

Bulimundo
1989



“Cabo Verde não é um país africano”

Monumento ao continente Africano em Dakar, Senegal. Rita Rainho, 2017.

Movimentos do branco fantástico

*Djam brancu djá **

Volto ao negro aqui em São Vicente. Geralmente quando se fala de África, pensamos em África negra, mantendo-se inclusive designações de História da África Negra Contemporânea como doutoramento nas mais prestigiadas universidades, como Universidade de Paris I – Panthéon – Sorbonne. Mas que África negra é essa? Esquecemos o norte de África? E isso pressupõe que há uma África branca e preta? E como se coloca e é colocado Cabo Verde?

Interessava-me a metáfora presente nos *mandinga* e o gozo do negro. Mas também o modo como o desejo his-

*Já sou branco. Título de música de Blimundo.1989

A fantasia do Branco age (...) como constelação de objetos de desejo e de sinais públicos de privilégio.(...)Tal força manifestou-se de diversos modos em várias épocas e contextos – genocídios e extermínio no Novo Mundo e na Austrália, tráfico de escravos no triângulo atlântico, conquistas colonizais em África, na Ásia e na América do Sul, apartheid na África do Sul e, um pouco por todo o lado, extorsão, roubos, expropriações e pilhagens em nome do capital e do lucro, para coroar o conjunto vernacularização da alienação.

Mbembe, 2014:87

tórico de *ser-se branco* construiu identificações próprias muito mais complexas do que a síntese do negro com o branco nos caboverdianos e caboverdianas.

Levanto este assunto porque a identificação local tende a uma ambivalência entre o desejo da suposta superioridade social, cultural da Europa, e uma terra-mar-saberes e gentes que necessitam mais e mais de uma âncora para o reconhecimento, a reinvenção dos modos de sobrevivência, e o poder de afirmar novos desígnios do *comum* aqui.

Cabo Verde está indexado a África, mas esta desconhece-o, assim como Cabo Verde desconhece África. Pesam todas as ideias sobre o negro e o continente que referimos anteriormente, um corpo e lugar de peste, maus odores, fúrias, crenças e comportamentos desconhecidos. Pesam as heranças de uma colónia que tinha outra colónia (Cabo Verde teve Guiné Portuguesa como colónia até final do séc. XIX), a diferença legal em relação a outras colónias nos direitos de cidadania, entre outros aspetos de distinção dentro do sistema colonial. Todos forjaram a tendência para que em alguns momentos da história de Cabo Verde se suspendesse África, e se assumisse uma identificação com Portugal, embora não o branco, mas o mestiço português. Noutros momentos, assumiu-se o Pan-africanismo afastando-se nomeadamente do colonialismo português. Pesa, não uma oposição entre a cor branco e negro, mas os movimentos de exclusão e inclusão. Inclusão pelo discurso retórico de igualdade e pela proclamação de um império colonial integrador, o além mar. Exclusão pelas práticas da escravatura e do racismo e exclusão pelo estatuto inferior ao português da Metrópole.

Deveríamos acrescentar que, por sua vez, o Branco é, a vários respeitos, uma fantasia da imaginação europeia que o Ocidente se esforçou por naturalizar e universalizar.

Mbembe, 2014: 84

A mestiçagem era encarada não apenas como um processo histórico de miscigenação ou mistura racial, mas também como um processo de civilização, europeização e desafricanização cultural.

Vasconcelos, 2012:53

In this sense, then, the series of studies gathered in *Africana Critical Theory* contribute not only to African Studies, African American Studies, Caribbean Studies, Cultural Studies, Postcolonial Studies, Postnational Studies, and Women's Studies, but also to contemporary critical theoretical discourse across an amazingly wide-range of "traditional" disciplines, and radical political activism outside of (and, in many instances, absolutely against) Europe's insidious ivory towers and the apartheid-like absurdities of the American academy.

Rabaka, 2009:xii

Hoje o povo caboverdiano continua no geral a ser visto e a ver-se distante de uma ideia de África como um mito, sem civilização, sem escolarização, com doenças e violência e onde tendemos a esquecer que África hoje, não é África antiga, também tem século XXI no continente. Mas simultaneamente, porque são africanos, fecham-se-lhe as portas da Europa. Cabo Verde, 'bom aluno' abre as suas portas gratuitamente e *deixa-se comer*, no sentido canibal mesmo, pelo colonialismo português e imperialismo europeu, chinês e americano, ficando refém de uma velha sujeição de Estado Cliente dessas potências, território paradisíaco para investimentos externos de lavagem e multiplicação de riquezas.

Também a imagem de si, Cabo Verde, é necessariamente contaminada por imagens configuradas pelo exterior, num jogo interminável de espelhos e reflexos entre nós e os outros. A famosa síntese das heranças africanas e europeias, parece distrair o olhar sobre as identificações múltiplas e plurais caboverdianas. Mantém-se, balanceada com essa tentação ocidental, a expressão *dar uma chapa*, revoltar-se com uma situação submissa e fugir, accionando o velho instinto da liberdade que resiste e alimenta a potencialidade da descolonização do ser, do poder e do saber, que aqui me interessa nesta reflexão. E nisso, o íman que compromete as gentes à fala da sua língua crioula, o íman que as torna resilientes em terras áridas e rodeadas de mar, o íman que as agarra ao canto da *sodad* que fica, são apenas parte dos sinais daquilo que se possa chamar de identificação caboverdiana. No entanto, para que esses fiquem, há os que vão. Pensa-se que terá começado com o fluxo migratório que saía da Brava para os baleeiros, nos finais do século XVII, e que

Esta raça crioula tem hábitos e um feitio incompatíveis com a servitude. O seu character é formado de um misto de orgulho e independência. É paciente, bondoso; mas dentro da sua miséria (...) encerra o instinto da liberdade elevado ao último grau.

Vasconcelos (Apud Cordeiro, 2009:vii)

Apesar de tudo Portugal presente em nós no fundo reflectido do espelho que nos deu para nos mirarmos à sua imagem (na outra face que o tempo vai aos poucos embaciando África ainda por nós acenando) (...) Meio Milénio, poema de Jorge Barbosa

o mestiço cabo-verdiano (...) não é um espelho à procura de imagens, mas sim uma imagem tentando criar o seu próprio espelho, realçando com estas palavras, o papel que os caboverdianos tiveram na elaboração dos seus próprios quadros conceptuais, políticos e identitários. Silveira (Apud Cordeiro, 2009:151)

marcou a emigração caboverdiana para Boston e New Bedford até hoje. Por isso, não menos importante no caso de Cabo Verde, é a força que empurra os caboverdianos para “terra de gente”, emigrando para longe dos seus familiares, mas garantindo-lhes sustento através das remessas e dos bidons que mandam dos EUA, Portugal, Holanda, França, Angola, Itália, Brasil, entre outros. Não me importa, ao longo desta partilha sobre Cabo Verde, analisar os percentis de negritude e brancura das gentes, estudar o quão caboverdiano um é dentro ou fora do país, e nem tão pouco avaliar o quão diferente do ocidente e genuinamente são seus modos de pensar e fazer. A polémica das identidades que une e separa os caboverdianos a África e Europa desde a sua formação até hoje, foi aqui aflorada porque me parece que existe nela uma dimensão histórica forte nas suas cargas identitária, social, económica, e simbólica. Vivemos num mundo desigual, e portanto no âmbito dos desafios no contexto da educação artística em que estive e estou envolvida, não posso deixar de considerar que continuam a existir mecanismos mais ou menos visíveis de exclusão das pessoas por questões de geografia (a residência em territórios periféricos, quer fora dos países ocidentais, quer fora das grandes cidades nos seus países de origem), por questões de língua, cor, género, questões de sexualidade LGBTQIA (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersex e assexual), questões económicas, entre outras. São essas cargas identitária, social, económica, e simbólica que me importam para aqui melhor se poder entender os desafios do que possa significar descolonização de Cabo Verde já independente, no desafio de nos descolonizarmos a nós mesmos, nosso modo de pensar e fazer.

Este mar que gera a economia do movimento portuário, importante fonte de recursos, fornecendo a água para consumo urbano e oferecendo o peixe, determina uma cultura que através dos tempos soube escapar das suas fronteiras para se espalhar por todo o lado, num vai-e-vem constante que liga as populações ao mundo e à simultaneidade dos tempos, construindo capacidades inigualáveis de relacionamento internacional.

Paiva, Rainho, 2011

Azorean and Cape Verdean crews could draw on centuries of maritime traditions. Their skills were so respected that by the 1860s, they comprised upwards of 60% of whaling crews. *Yankee Baleeiros*, Exposição New Bedford Whaling Museum, 2014



Capitão Cabo-verdiano Valente Rose (à direita) e seus oficiais Cabo-verdianos, 1907. New Bedford Whaling Museum



Frame do documentário “Canhão de Boca” Ângelo Lopes (2016).

Movimentos de contraste verde e castanho

O princípio utópico da sobrevivência

No âmbito do projeto de investigação e criação PIF - Projectar a Independência no Feminino (promovido pela OU e pela Universidade de Cabo Verde) realizámos uma extensa pesquisa com mulheres ex-combatentes da luta de libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Nesse quadro, enquanto realizamos captação de imagem para Canhão de Boca, documentário realizado por Ângelo Lopes, Amélia Araújo (uma das vozes da Rádio Libertação que deu corpo à referida luta de libertação entre 1964 e 1973) conta-nos como ela se lembra de ter visto Cabo Verde pela primeira vez.

- “Todos nós nos emocionamos com a visão de tamanha coragem de um povo: erguer-se do trauma da fome e do colonialismo, contra todas as indicações do FMI e outras entidades internacionais que declaravam Cabo Verde um país determinadamente inviável”.

(...) o mar transmitiu-nos a sua
perseverança / aprendemos
com o vento a bailar na desgra-
ça / as cabras ensinaram-nos a
comer pedras para não perecer-
mos / somos os flagelados do
vento leste (...)

Poema de Ovídio Martins, voz
de Onésimo Silveira
Poesia Cabo-Verdiana - PAIGC
LP 1969-70

Muitos povos modernos e
uéticos (ou canibais) não amam
a terra. Dizem eles que a terra
é coisa morta, que não passa
de uma espécie de enorme
rochedo, e além disso mesmo
que fosse viva, não teria “alma”,
“mente”, ou “espírito”, Porque
razão amá-la?

Forbes, 1998:60

Quando cheguei a Cabo Verde em 75, que eu fui assistir a independência de Cabo Verde, eu vinha da Guiné e fiquei apavorada. Eu cheguei ao Sal e parecia que eu estava numa paisagem lunar. Não havia nada. Depois quando viemos para a Praia, um camarado nosso, o João Pereira, levou-nos a dar um passeio ao interior da ilha, ao interior da Praia de Santiago. Eu lembrei-me do meu pai, que o meu pai costumava contar das histórias da fome e eu vi campos a perder de vista com plantações de milho e feijão tudo seco, tudo seco. Aí eu não aguentei, lembrei-me do meu pai e chorei. E eu disse, será que nós vamos ser capazes de mudar isto tudo? Mas eu acho que fomos. Eu acho que fomos.



Depoimento Amélia Araújo. In Lopes, 2016 “Canhão de Boca”

Frame do do documentário “Canhão de Boca” Ângelo Lopes (2016).

Eu, por minha parte, quando aterrei por primeira vez em São Vicente, em Agosto de 2010, senti um bafo quente e húmido que me garantia estar a entrar numa outra geografia, penetrando um outro povo, entrando numa outra história. Aos meus olhos a paisagem compunha-se grosseiramente de castanho e castanho. Por desconhecimento, não pensava nem nos traumas da fome, se não na incompreensão de como se vive aqui. Absorvida pela

intensidade de ar e pela onnipresença do castanho, só no último fim de semana, de visita à ilha de Santo Antão, me voltei a interrogar sobre a temperatura, a humidade e a chuva. O barco atracara na cidade de Porto Novo, e daí percorremos parte desse concelho bem árido para atravessar uma antiga cratera de vulcão agora cultivada. Dessa zona de grande altitude percebemos que se aproximava um outro clima, diferente do árido seco: os concelhos de Ribeira Grande e Paúl, com clima tropical húmido. Numa mesma ilha os nossos olhos oscilam entre o castanho predominante nas grandes montanhas nuas e o verde que se empertiga desde as ribeiras aos cumes. Mas o reflexo dessas diferenças vai para além da paisagem.

Até hoje, lançar as sementes à terra seca, é uma ação local coletiva que ainda não me cabe na cabeça. O meu pensamento estará de tal maneira congelado num tempo e espaço distante daquele que depende da terra, que, todas as vezes que observo a agricultura de sequeiro, estranho e me suspendo. Trata-se de uma ação preciosa, embora aparentemente fortuita, mas representante da sabedoria popular local, cujo valor é incalculável. No fundo, em Cabo Verde, a seca não é uma calamidade, é uma condição. E assim, em São Vicente, mas também em Santo Antão, quantas vezes a minha reflexão pretensamente racional se embate com o silêncio da imensa montanha nua que nos cerca, do imenso mar profundo que nos aprisiona e liberta?

A cada desafio com os estudantes do M_EIA, em trabalho de campo nas comunidades onde o Atelier Mar e o M_EIA desenvolvem seus projetos ao longo dos anos, ou noutros projetos mais urbanos, vem à tona uma inquieta-

A ilha é uma prisão; a vida do povo é dolorosa e sobressaltada; as perspectivas são poucas ou nenhuma; as estiagens matam; a paisagem é árida e sufocante.

Mariano, 1999:10

Naufrágio

Ai a solidão dos montes despidos, à nossa volta onde a vida se consome - seios nús ensanguentados onde as raízes morrem de fome...

Manuel Lopes (Apud Mariano, 1999:11).

Quanto a chuvas, como também quanto a muita coisa, o mundo está mal dividido.

Manuel Lopes, Chuva Braba, 1955.

Resistência moral. Que outro nome poderia ter a fé da minha gente semeando, ressemeando sempre? A luta contra as indicações do lunário, contra o bicho-de-chão, que dá cabo do milho de dois coquinhos, contra a falta de chuva em Outubro, a lestada, contra o destino, que não o deixava desembarcar para S. Vicente e ali fugir a bordo de qualquer vapor para essas terras longe que para sempre o tinham roubado à enxada.

Lopes (1986) [1ª 1947]:74

ção coletiva. Esta está necessariamente relacionada com o modo como os desejos individuais e individualistas da arte pela arte, do design para a elite industrializada, da arquitetura de vidro e das piscinas, embatem com a realidade nua da tenacidade com que as populações resistem no seu território. As deslocções físicas e mentais dos trabalhos em contexto evidenciam a estranheza e despropósito que estas tentações enfrentam no terreno, na relação com as pessoas. E afinal, perante o embate das tentações com a realidade, que sentido encontramos para as nossas áreas de estudo no M_EIA? E qual a relevância da pesquisa, criação e aplicação das mesmas para o contributo de um Cabo Verde, nestas suas circunstâncias naturais, mas também de um Cabo Verde mais dono de si e de seu porvir?

Pensando, por exemplo, em Chã de Feijoal (Planalto Norte - ilha de Santo Antão), esbarramo-nos com os recursos parques, ou inexistentes, a crença na chuva que não vem, o olhar tímido e sereno que revela a resistência à impossibilidade de viver aqui, na sua terra.

Os saberes guardados nas brechas da terra seca, ensinam-nos a plantação de sequeiro, a organização coletiva informal ou em cooperativa para a sobrevivência no local se tornar mais possível, o uso da pedra rala, a preservação da água, separar o caldo da catchupa como um prato, multiplicar a comida por quem está, usar pouca ou nenhuma electricidade (produzida pelo sistema fotovoltaico), curar o queijo fresco que de outra forma não se conservaria pelas quantidades produzidas e o difícil acesso para o escoamento do produto na cidade mais próxima. Mas também poderíamos pensar em Ribeira da Torre, na

No Grémio, depois de um drinque, pegou nervosamente de uma tira de papel e escreveu um sumário para poemas:

- Estamos fartos de ouvir cantar a beleza abstrata nestes rochedos de seca e fome! Dou-vos material, vocês realizem! (...)

- Oh rapazes, para que tanto escrever? Não vale a pena, vocês não melhoram a situação desta terra. Daí a dez anos não haverá gente aqui.

Lopes (1986) [1ª 1947]: 89

A minha principal certeza é o chão em que se amachucam os meus joelhos doloridos, mas todos os que vierem me encontrarão agitando a minha lanterna de todas as cores na linha de todas as batalhas.

Osvaldo Alcântara Apud Mariano, 1999:19

“Capitão Ambrósio”

Bandeira

Negra Bandeira

Negra de fome

... Continuaremos a morrer meu Capitão

de fome nestas ilhas a morrer

Sem culpa e sem razão

Meu Capitão

E a morte sempre chega indesejada ...

Lopes (1986) [1ª 1947]: 111

mesma ilha, onde os tempos de espera pela chuva - por contraste com Planalto Norte - são interrompidos por chuvas torrenciais avassaladoras, que irrompendo pelos vales e ribeiras, levam animais, casas e plantações, sem nova espera.

Nestas zonas de contacto com as referidas comunidades, o relacionamento entre nós (estudantes, professores, investigadores, artistas) tende a evidenciar nossas diferenças de posicionamento num jeito necessariamente agonístico e plural. Tende também a aproximar-nos dos vários contrastes de que tenho vindo a falar. Aproxima-nos do contraste de diferentes fenómenos naturais que compõem circunstâncias de vida dura para as pessoas que decidem ficar na luta. Choca-nos o contraste entre as epopeias científicas e criativas (enquanto modos de salvação e de estímulo para o consumo desenfreado global) e os modos de vida local. Com este contraste acentua-se a urgência da desocultação dos nossos fracassos, incorporando-se a suspensão do nosso poder, para dar lugar à escuta. Assim estaremos mais próximos da possibilidade de diluir fronteiras de saberes, tornando as áreas de estudo elásticas, permeáveis pelas dimensões do devir de cada contexto.

É sobre esta necessidade latente, no âmbito da Educação Artística em Cabo Verde, que na minha opinião, o M_EIA está a contribuir: experimentar a utopia de desenvolver um pensamento e ação contextual, fundados no movimento dos contrastes do contexto do arquipélago, abrindo-se a possibilidade de um conhecimento que está por vir.

Diz-se que são avessos ao trabalho, mas dessa sentença deviam eles apelar (...) quando os vejo suspensos sobre um abismo por uma pérfida corda com a mira em uns pequeninos fios de urzela (...) tão amantes do torrão natal, que mesmo nas outras ilhas chegam alguns a morrer de nostalgia.

Duarte BO de 9/11/1872, em relatório médico de Custódio Duarte.

Esta escuta não é um processo passivo, entendo-a aqui como processo audiovisual comprometido. Com isso quero dizer que, a interculturalidade, a diferença geracional, de género, classe, estão presentes e precisam fazer-se escutar para que no processo audiovisual haja um comprometimento com os princípios democráticos na luta quilombola.

Rainho, 2017a:194

A origem histórica da sociedade ocidental cujo objetivo é consumir cada vez mais aponta para algum momento entre 1820 e 1840 com o surgimento da revolução industrial.

Zaccara, 2014:1

Tendemos a olhar para os saberes ancestrais como saberes pouco oleados para aquilo que achamos ser o desenvolvimento necessário para a população local. Imaginamos o florescer da indústria local à imagem de uma expectativa evolutiva de consumo fundada nas trocas capitalistas. Julgamos o tempo do silêncio e de um outro jeito de viver, de respirar a tenacidade do tempo e da escuta, estranho ao tempo global, comprimido, individualizado e acelerado. E que espaço-tempo reservamos para o divergente, para a abertura do que possa ser, e ainda desconhecemos? Como lidamos com a tendência de limpar, esteticizar, organizar e racionalizar todo o nosso ambiente?

Os coletivos da globalidade que esta investigação foi cerzindo, o ID, o M_EIA, a OU, o ID_CAI/i2ADS, foram ao longo do tempo e através das suas pessoas, aproximando-me sobretudo desta fraqueza de sentir o tempo e escutar os saberes de quem pode não estar inebriado e alienado, como eu, no mundo urbano, capitalista e globalizado pelas políticas e culturas homogeneizadas.

São pequenas as suas ambições e portanto [o cabo-verdiano] é indolente, embora não tanto como se pretende, pois é certo que, mais de uma vez, tenho tido provas de que muitos exageram a indolência desta pobre gente, que chega a cultivar terrenos em pontos tão alcantilados que o europeu recearia arriscar a sua vida passando por lá (...) Enfim o que é certo é que este povo é essencialmente imprevidente; brinca, ri e dança quando os anos são fartos; chora, geme e morre de fome com incomparável resignação quando a crise aperta de veras...

Bergsträus (1891:38-9)



Gravura, Theodor-Bry, Séc XVI.

2.2 À CAÇA DE HERANÇAS

Maquinaria herdada para acumulação de riqueza

*Um vissarada de corp**

Embora possa parecer aqui estranho, apresento um extrato da história, que eventualmente nos permite compreender como os mecanismos históricos conduziram a enormes atrocidades, atropelando recursos humanos e naturais e viciando o corpo humano com uma ganância insaciável.

A cultura das gentes de Cabo Verde surgiu desse movimento da ganância, e é também por isso que se tornou tão importante nesta reflexão em torno da descolonização do conhecimento no Sul Político.

* *vissarada de corp*, é uma expressão em crioulo que designa o desejo insaciável do corpo humano.

Os imperialistas, violadores e espoliadores não são propriamente pessoas que se perderam por caminhos errados. São dementes e vis no exacto sentido que têm estas palavras. São pessoas enfermas do ponto de vista mental, e o que é trágico é que a forma assumida por esta patologia espiritual se revela infecciosa e alastra.

Forbes, 1998:17

Aquilo que vivemos hoje como um período neoliberal, focado exclusivamente no crescimento da economia financeira, dos sistemas militares avançados e das tecnologias electrónicas e digitais, não está, bem pelo contrário, distante dessa ganância e da usurpação de poderes que historicamente forjaram as relações da Europa com o Sul, do Sul com o Sul, entre outras que se multiplicaram. Irei partilhar uma das possíveis leituras sobre heranças que engrenam a referida maquinaria de desejo humano de acumulação de riqueza na sua relação com o contexto insular em causa.

Na Idade Média, na Europa desvalorizou-se o escravismo pela sociedade feudal (baseada na servidão), e foi mais tarde, no século XV que a sede de enriquecimento associada a numerosas invenções (árabes e chineses) lhes permitiu explorar o mar para grandes viagens marítimas, bem como lhes garantiu a superioridade militar sobre os outros povos. A América foi colonizada e para a sua exploração foi organizado o comércio dos escravos negros exportados de África para América. Consolidou-se durante vários séculos um triângulo de exploração de comércio entre os continentes Europa, África e América. Nesse triângulo, as ilhas de Cabo Verde ofereceram localização geográfica determinante para as longas e duras viagens marítimas. Não sendo habitadas e tendo sido identificadas por navegadores ao serviço da Coroa portuguesa na década de sessenta no século XV, o arquipélago não oferecia problemas de segurança para a função de placa giratória comercial, como outras paragens em vários pontos da costa ocidental africana. No entanto, a fixação humana no território foi difícil e prolongada devido à aridez e escassez de recursos naturais, aspetos que até

Uma sociedade de massas ‘maquiavélica’ que valoriza a aquisição de riqueza e se define com base em relações de exploração, tem inevitavelmente de ser uma sociedade violenta, empregando a força para proteger dos ‘sem cheta’ e marginais os abastados e os que esperam sê-lo. Uma tal sociedade auto-destruir-se-á porque a ganância levá-la-a a consumir os seus próprios recursos e até o seu próprio povo.

Forbes 1998:171

Quando o descobridor chegou à primeira ilha
nem homens nus
nem mulheres nuas
espreitando
inocentes e medrosos
detrás da vegetação.

Nem setas venenosas vindas no ar
nem gritos de alarme e de guerra
ecoando pelos montes.

Havia somente
as aves de rapina
de garras afiadas
as aves marítimas
de voo largo
as aves canoras
assobiando inéditas melodias
Barbosa, 1956.

hoje constroem a sobrevivência do povo caboverdiano. Cabo Verde funcionou como um laboratório de hierarquias, trabalhos forçados, exportações, e algumas experiências agrícolas. Através deste se engrenou uma complexa máquina de consumo de pessoas, cujo poder e desejo alimentou e engrandeceu o domínio europeu sobre os outros povos, promovendo o terror. Nestas relações intercontinentais vingou a corrupção e simultaneamente o encanto dos africanos pelas mercadorias europeias, sem valor económico, mas investidas no culto dos feitiços, numa espécie de novo lugar de deslumbramento e alucinação com o espelho exótico europeu.

Em troca deste consumo de desejo e poder, de África se exportaram milhões de pessoas vigorosas, outras morreram nas guerras, ou por doença. No continente africano, foram destruídas aldeias e cultivos, poucas pessoas terão escapado aos agressores, mas nem sempre à fome e à morte. Por seu lado, a Europa acumulou nesse momento riquezas roubadas com o extermínio dos ameríndios e com a exportação e o trabalho dos negros em escravatura sobretudo na América. Outras partes do mundo terão sido pilhadas e colonizadas, como a Ásia, e foi toda essa usurpação que construiu um capital, desenvolvimentos científicos e técnicos.

Aquilo que Mbembe (2014) ressalta é que a questão da raça serviu, ao longo dos séculos (com ênfase no regime de exploração nas plantações e no regime colonial), como exercício de poder, ordem social e aumento de rentabilidade económica. Nesta maquinaria sobressai ainda a centralidade do corpo na negação do Negro. Segundo Mbembe (2014) o termo Negro significa no

Aliás, existe uma parte maldita que constitui a história das relações entre África e a mercadoria. Esta história ganha forma com o tráfico atlântico. Contribuindo para o tráfico de escravos, a relação dos Africanos com a mercadoria estruturou-se rapidamente em torno do tríptico desejo de consumo/morte/genitalidade.

Mbembe, 2014:201

Nesta época, o poder tinha com o comércio efectivamente uma relação que não era apenas objetiva, mas também erótica. (...) Consumir era, de repente, a marca de um poder que não cedia aos seus desejos, mesmo se estes o levavam a colidir com o mestre-todo-poderoso-a morte.

Mbembe, 2014: 201-202

A pedra do toque do dispositivo alucinatório do potentado é a ideia de que não há qualquer limite para a riqueza e para a propriedade e, portanto, para o desejo. É esta ideia de um imaginário sem simbólica que constitui o “pequeno segredo” da colónia e que explica a força imaterial do potentado colonial.

Mbembe (2014):198

plano fenomenológico um conjunto de ideias, disparates e alucinações, que o Ocidente construiu em torno das pessoas de origem Africana, mesmo antes do capitalismo e colonialismo. Até hoje, a supremacia do conhecimento ocidental, tem por base o subterfúgio de que os Negros são dominados pela alegria, e abandonados pela inteligência. Antes de qualquer outra coisa tendemos a considerar o corpo Negro, fantástico, que congrega uma cor, um cheiro, uma carne humana e animal, que solta e provoca um conjunto surpreendente de sensações e desejos (Mbembe, 2014). É essa cor e as formas de seus corpos que carregam a negação a que foram sujeitos ao longo dos séculos, renegados física, moral, politicamente, mas sobretudo negada a sua condição humana. “Em virtude desta diferença radical ou até deste ser-à-parte, da esfera da cidadania humana total: nada teria que contribuisse para o trabalho da mente e para o projecto universal.” (Mbembe, 2014:152)

Todas as grandes ideias que hoje defendemos, como a liberdade, a igualdade e a democracia são historicamente inseparáveis desse contexto de escravatura: a liberdade forjada pelo liberalismo e pelo paradoxo da sua própria destruição “(...) a economia do poder característica de liberalismo e da democracia assenta no jogo condicionado da liberdade, da segurança e proteção contra a omnipresença da ameaça, do risco e do medo.” (Mbembe, 2014:143). A igualdade, como uma ideia imaginada, de suporte legal, mas sem qualquer hipótese de praticabilidade nos desafios da equidade e diferença; e a democracia liberal presa a um projeto de globalização comercial, cujas origens nos colonialismos denunciam de novo as

O liberalismo, no sentido em que eu o entende, esse liberalismo que podemos caracterizar como a nova arte de governar formada no século XVIII, implica em seu cerne uma relação de produção /destruição [com a] liberdade.

Foucault, 2008:87

É verdade que, de um ponto de vista histórico, a emergência de instituições como a plantação e a colónia coincide com o vasto período ao longo do qual se vai esboçando uma nova razão governamental e que, por fim, se afirma no Ocidente.

Mbembe, 2013:141

Neste aspecto, de acordo com as tendências do momento, os nacionalistas africanos do pós-guerra substituem o conceito de <<civilização>> pelo de <<progresso>>.

Mbembe, 2014:155

Neste universo fechado, onde “fazer história” se resume a caçar inimigos e a tentar aniquilá-los, qualquer dissensão é interpretada como uma situação extrema.

Mbembe, 2014:156

questões da raça.

Atenta a este fracasso, foi no curso “Pensar e ler ÁFRICA: para uma epistemologia africana”, (promovido pela Universidade de Cabo Verde no Mindelo) em 2015, que me aproximei de autores fundamentais para o entendimento de que África não foi apenas explorada, dominada, oprimida e aniquilada. A África e o Negro no seu espaço histórico-geográfico têm e são em si também um legado de resistência, de transformação transgressiva contra o imperialismo global. Neste curso, dedicámo-nos ao século XX e como este ficou marcado pela resistência dos povos, interpretada e incorporada por alguns dos pensadores que abordámos, nos campos da política, da cultura, da filosofia, da antropologia, da história, entre outras áreas do conhecimento.

No início do séc. XX, o território africano estava, consequência da Conferência de Berlim (1885), retalhado, o povo e sua cultura negados e à mercê do jugo colonial, a diáspora diminuída e excluída pela segregação racial e ideias preconizadas contra o Negro e a sua raça. Foi nesse contexto que surgiu um movimento contra a maquinaria de racismo e injustiça social, entre os negros afro-americanos, descendentes dos africanos escravizados que foram levados para a América e de outros emigrados: o Pan-africanismo.

W.E.B. Du Bois, historiador e sociólogo norte-americano de origem africana, autor da primeira enciclopédia Africana, foi um dos seus precursores, responsável por parte das edições do Congresso Pan-africano em várias cidades da Europa e dos EUA. O movimento ideológico Pan-africanismo pretendia a união dos povos e a sua

Filhos de um século que nasce sob o signo da revolução francesa, testemunhas das lutas pelas independências na América no sul, vítimas de um olhar que os inferioriza e humilha, os intelectuais e escritores cabo-verdianos na sua luta por mais justiça, dignidade e liberdade vão simultaneamente construindo uma identidade e uma nação.

Cordeiro, 2009:115

Trabalho, cultura, liberdade- de todos carecemos, não individualmente mas em conjunto, não sucessivamente mas em conjunto, todos crescendo individualmente, mas apoiando-nos uns aos outros, todos ansiando por esse ideal mais vasto que brilha diante do povo negro, o ideal da fraternidade humana conquistado através do ideal unificador da Raça; o ideal de promover e desenvolver os traços e os talentos do Negro, não em oposição ou com desprezo por outras raças, mas antes em ampla conformidade com os maiores ideais da República Americana, para que, um dia, em solo americano, duas raças mundiais forneçam uma à outra aquelas características que lamentavelmente agora lhes faltam.

Du Bois, 1903:57

libertação e contribuiu para o surgimento Organização de Unidade Africana (OUA) e da sua herdeira União Africana (UA), bem como influenciou e agregou muitos dos pensadores líderes de movimentos de libertação em África. São exemplo o Kwame Nkrumah, político do Gana, primeiro presidente do primeiro país a libertar-se do colonialismo europeu (no caso Reino Unido).

Outros pensadores como Aimé Césaire, poeta anticolonialista natural da Martinica, contribuíram para o movimento da negritude, corrente literária que surgiu para valorizar a cultura negra. Franz Fanon, também da Martinica, descendente de escravos africanos, deixou um legado literário, denunciando a violência do sistema através da conceptualização da descolonização e da psicopatologia da colonização. Também sob a opressão colonial francesa, Cheick Anta Diop, historiador e antropólogo senegalês, estudou a cultura Africana pré-colonial com intuito de derrubar o racismo científico, ao provar que o Egito antigo era uma civilização negra. Por fim, naturalmente, alguns pensadores anticolonialistas, líderes das lutas de libertação do jugo colonial português, marcaram os territórios e seus povos com uma história de resistência, de organização política, de mobilização coletiva e comunitária, contra os valores colonialistas e capitalistas impostos por Portugal. A exemplo desse contributo, Mário Pinto de Andrade político e sociólogo, natural de Angola, anticolonialista e crítico do lusotropicalismo; Eduardo Mondlane, sociólogo, natural de Moçambique, anticolonialista e primeiro presidente da Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique ou Amílcar Cabral, agrônomo e político que liderou a luta de libertação de Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Sabe-se que é lugar comum na Europa censurar os movimentos nacionalistas dos países colonizados, apresentando-os como forças obscurantistas que se esforçariam por fazer renascer formas medievais de vida e de pensamento. Mas esquece-se que o poder de superação está em toda a civilização viva e que toda a civilização está viva quando a sociedade onde ela se exprime é livre.

Césaire, 1956:259

No entanto, a implantação do regime colonial não traz consigo a morte da cultura autóctone. Pelo contrário, a observação histórica diz-nos que o objectivo procurado é mais uma agonia continuada do que um desaparecimento total da cultura preexistente. Esta cultura, outrora viva e aberta ao futuro, fecha-se, aprisionada no estatuto colonial, estrangulada pela canga da opressão.

Fanon, 1956: 275-276

(...)Como eu andava há tanto desterrada/ de ti, alheada, distante e egocêntrica/ por estas ruas da cidade engravidada de estrangeiros/ Minha mãe! Perdoa!(...)
Poema “Sangue Negro” de Noémia de Sousa Apud Mondlane, 1995.

Sombra da escravatura e da seca

É usual dizer-se que a maioria da população cabo-verdiana é de origem africana, sobretudo da Guiné, de onde foi exportada pelos *negreiros*, no comércio de escravos, ao longo de quatro séculos (do final do século XV até ao final do século XIX). Estes escravos eram aqui fixados durante temporadas de treinamento, juntamente com brancos que foram aqui introduzidos, como minoria detentora do poder. Esses movimentos de encontro e convivência, provocaram cruzamentos e, conseqüentemente a mestiçagem do povo que habita o arquipélago.

Segundo Correia e Silva (1995), em Cabo Verde as secas e as fomes ruíram a sociedade escravocrata antes mesmo dessa abolição legal do trabalho escravo. Do século XVI até ao século XIX, o número de escravos no arquipélago diminuiu de 80% para 11,3% da população. A partir do séc. XIX, assistiu-se a uma nova configuração social e do ponto de vista ideológico surgem as ideias liberais e mais tarde republicanas. A sociedade escravocrata, dominada pelos brancos proprietários das terras foi enfraquecendo e empobrecendo ao longo do século. Esta crise gera uma circunstância de governação diferente, tornam-se capatazes os mestiços, ascendendo uma nova elite de ‘mestiços’ mais escolarizados e empoderados pelos lugares que ocupam. Esta elite, ligada ao comércio e à função pública, bem como um grande grupo de emigrantes negros e mestiços, regressados sobretudo dos EUA (empoderados pelos *dollars* e *receptivos a algumas mudanças de mentalidades*), mas também diplomados pela Europa. É nesta nova configuração que surgem os intelectuais que forjaram ideias em torno da identificação

Os habitantes desta ilha são dos mais folgazões do arquipélago, amigos de vestir bem, doidos por danças e folias, e amando até ao delírio os seus voluptuosos batuques, e as mornas doidejantes e ruidosas.
Costa, 1886:404

O nosso cérebro, que não tem composição diferente do dos metropolitanos, como muitos deles julgam, é reconhecida-mente apto para uma cultura superior, e negar-lha é um erro de administração pública.
Loff de Vasconcelos, 1899 (Apud Cordeiro, 2009:119-120)

Numa carta escrita por Eugénio Tavares, em 1918, podemos ler: «o cabo-verdiano, quando regressa (...) traz, não só ‘dollars’ senão luzes; e apresenta, não só um exterior de civilizado, mas uma noção social por vezes mais justa (...)»
Tavares, 1999 (Apud Cordeiro, 2009:17)

Morreu hoje o capitão de um navio das ilhas / (...) Fui ao seu enterro porque sou caçador de heranças / e queria confessar a minha gratidão (...) pela sua dimensão desmesurada do mundo/ e pela sua incorporação no veeiro em que / todos navegamos.
Alcântara (Apud Mariano, 1991:24)

crioula, dando voz aos desejos nativistas e posteriormente, já no séc. XX, os regionalistas e os nacionalistas.

Para a Europa, a sede de riqueza e de poder é insaciável. As várias potências industriais capitalistas europeias unem-se para dividirem entre si o território africano, reforçando o domínio económico mundial (Conferência de Berlim 1884-1885). Cabo Verde entra também nesta partilha, enquanto colónia portuguesa. Portanto, Cabo Verde encontrava-se entre uma economia de poder liberalista e colonialista e uma política de abandono das populações locais à sorte da chuva que não veio, do milho que não vingou e das cabras que morreram, tendo estes vários momentos deixado fortes marcas na história das gentes nestas ilhas. E, se a escravidão que aqui se fomentou foi mais doméstica e pobre como o arquipélago em si mesmo, as ideias e os comportamentos sobre o negro eram uma extensão de outras regiões exploradas. A visão sobre o negro ficou desde esse tempo cristalizada por ideias de que este é preguiçoso, nada dado à razão, embora sim ao sentimento, bêbado e doido por danças e folias; conseguir algo dele, só através da violência. É também sobre estas discriminações sociais e raciais que se constroem as identificações caboverdianas.

(...) [a] emergência de um sentimento nativista, enquadrando-o no movimento nativista das colónias e nos movimentos pan-africanistas surgidos em Portugal (...). Segue-se a abordagem da consciência regionalista, sendo Cabo Verde o espaço de identidade, na decorrência da crise mundial que se vivia nos inícios dos anos trinta e do estabelecimento do Estado Novo. (...) com o surgimento de uma elite de ideologia nacionalista reivindicado da herança africana possuidora de um discurso de revolta, (...) tendo utilizado, numa primeira fase, a escrita como uma forma de combate e de consciencialização para a independência nacional.

Semedo, 2003:28

2.3 Um parto possível pela educação e cultura

*Faróis de futuro**

A ascensão de uma elite mestiça em Cabo Verde vai acentuar a diferença e a reivindicação dos mesmos direitos relativos aos nascidos na metrópole. Esta irá também marcar várias conquistas no campo da educação que irão constituir um importante contributo para o nativismo, regionalismo e nacionalistas em Cabo Verde. Assim, é inevitável referir a introdução do ensino primário nas chamadas províncias ultramarinas, a implementação da imprensa em Cabo Verde, ou ainda o aparecimento das primeiras maçonarias na Praia, como fatores na formação, despertar e difusão de consciência e ideais nacionalistas nos anos quarenta do séc. XIX em Cabo Verde. Remeto-me à partilha da escuta dos vários oradores do Colóquio “O Liceu de São Vicente, Farol de Futuro (1917-2017)”, realizado nos dias 17 e 18 de Novembro no Mindelo (no âmbito da programação das comemorações do Centenário do Liceu de São Vicente), para aqui trazer alguns aspetos importantes da educação e da cultura enquanto motores históricos para a emancipação de Mindelo e de Cabo Verde.

Este Liceu a que se faz referência passou por vários edifícios emblemáticos no Mindelo, entre os quais, o Liceu Velho, onde funciona atualmente também o M_EIA, instituição de ensino superior artístico, em situação dialogante nesta investigação. Mas o interesse na instituição Liceu de São Vicente na sua relação com o M_EIA vai para além do edifício. Entender o campo de atuação - educação, cultura e desenvolvimento da ONG Atelier Mar

*em alusão à expressão original Liceu, farol de Futuro de Teixeira de Sousa, em referência ao Liceu Nacional de Cabo Verde no livro Capitão de Mar e Terra

Pelos postigos, janelas e portas do novo estabelecimento de ensino, entrou luz, entrou ar lavado, entrou a vida em todas as dimensões. Entrou mais, entraram ecos do mundo por se haver colocado o liceu na ilha de S. Vicente, cujo porto, então pejado de barcos de todas as nacionalidades, era a boca pela qual penetravam os nutrientes da civilização.

B.O. 1954 Apud Carvalho, 2011:443

(...) defendo que as elites letradas do arquipélago, excluídas da cidadania civil e política, pugnaram pela cidadania social e pelas oportunidades da educação. A exclusão dos direitos políticos atribuídos ao cidadão metropolitano - porque súbditos e não cidadãos activos - não impediu (poderá, mesmo, ter instigado) a apropriação de uma identidade cultural nacionalista, perceptível nos discursos inclusivos que circulavam no espaço -liceu (literatura, imprensa académica), a par com os discursos exclusivos dominantes.

Carvalho, 2011: 22

desde o final da década de 70, e a partir de 2004 com M_EIA, tem necessariamente que ver com o papel que o Liceu encetou em Cabo Verde. Se o liceu nasceu como tomada de consciência caboverdiana no tempo colonial, o Atelier Mar nasceu da necessidade cívica de dar continuidade ao papel da educação e da cultura na construção de Cabo Verde no período de pós independência, no tempo de Partido Único (regime político estabelecido nos primeiros 15 anos da República de Cabo Verde).

Voltando ao Colóquio a que me referia, este colocava em evidência a importância deste primeiro liceu laico público em Cabo Verde, no contexto da obscura colónia. Este liceu, nasceu de reivindicações no parlamento português de personalidades individuais como Senador Augusto Vera-Cruz, mas também renasceu, nos seus vários momentos até à extinção por decreto de lei, através da força das reivindicações coletivas da elite mindelense, como funcionários públicos, comerciantes, proprietários e trabalhadores liberais.

Estas elites conquistando direitos de educação no território da então colónia, estavam a incendiar as mentes de educação e cultura, aquilo que na plateia do colóquio se chamava de conquista chave para o ADN caboverdiano, o amor ao conhecimento. Pensa-se que o Liceu terá moldado as mentes ao fundamento da caboverdianidade e a posteriores forças de luta pela independência. Muitos dos homens e das mulheres, pensadores e ativistas caboverdianos, que forjaram a ruptura com o pensamento colonial, passaram pelo Liceu como estudantes (Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Abílio Duarte, Luís Fonseca, Líllica Boal, entre outros).

Este Liceu assumiu um papel preponderante no Mindelo



Alpendre do Liceu Velho, onde funciona M_EIA. Rita Rainho 2013

Para os portugueses, educar era portanto sinónimo de ‘desafricanizar’. Tanto melhor se isto conduzia à criação de seres divididos, desenraizados, dilacerados -africanos que pensavam como brancos.

Oliveira, 1978:20-21

Em meu entender, o liceu foi a instância que melhor geriu esses recursos simbólicos, com a cumplicidade da cidadania envolvente (pais, munícipes, intelectuais, comerciantes, pequenos proprietários), através da construção de um corpus de conhecimento (trans)local e de uma imagem cultural diferente das outras colónias (sem indígenas, sem confrontação militar) Carvalho, 2011:22-23

enquanto Locus de Instrução (educação cívica, desporto, educação política, participação cívica) e Locus de Cultura (conferências, saraus e iniciativas culturais promovendo a criação de jornais, recitais de piano e de poesia, concertos, concursos literários). De entre as várias iniciativas, destaca-se o facto de o próprio liceu ter servido de berço à revista que dá o nome ao período dos claridosos, a revista *Claridade*. Importante revista literária e cultural surgida em 1936 no Mindelo, esta publicação manteve-se durante algum tempo como epicentro de um movimento intenso de ideias de emancipação cultural, social e política na sociedade caboverdiana.

O Liceu era visto como fonte de promoção para os estudantes, um caminho aberto - um capital social de ascensão que marcou a população de Cabo Verde em vários períodos da sua história de colónia portuguesa. Para os estudantes do Liceu, esse capital não era a ambição última, pois consideravam estar numa encruzilhada em que as escolhas de quem ficava eram limitadas a uma vida parasita no funcionalismo público, à agricultura e suas secas, ou ao comércio em decadência no Mindelo. Já a restante população, sem acesso aos estudos, estaria sempre sujeita a situações bem mais amargas, como a fome, ou a já tão conhecida emigração.

Historicamente tanto a educação como a emigração serviram de fuga aos vários momentos de crise, seca ou à permanente dificuldade de sobreviver no arquipélago. A emigração teve seus casos e destinos permitindo a melhoria de vida do emigrado e da família que ficou, pelo envio de remessas do estrangeiro. No entanto teve também casos de emigração massiva que deixou marcas indeléveis na sociedade caboverdiana. Refiro-me por

- Estou pensado em o grupo promover uma conferência com o Governador. Será a “jornada da mocidade”. Precisamos ir em peso manifestar-lhe a nossa vontade de viver. Gritar-lhe até, se for surdo..

- Com que elementos contaríamos?

- Ora essa! Mas com a gente do liceu! É necessário arrancar esta malta da indiferença em que vive por coisas que interessam profundamente ao seu destino. Lopes (1986) [1ª 1947]:91

O destino não lhe proporcionou instrução, mas ele, Miguel Apolinário, saberia dá-la a todos os seus filhos para fazer deles gentes importantes (...). Sousa, 1984:15

Não será exagerado afirmar que historicamente a educação e a migração foram manejadas em diferentes períodos históricos, enquanto duas “tábuas de salvação” do arquipélago cabo-verdiano. A valorização da aquisição de capitais académicos /intelectuais, por via da frequência do ensino superior, como meio de conquista de mobilidade social ascendente, tem sido um traço marcante da sociedade cabo-verdiana. Fortes, 2013: 13



Fotografia da Série “Cordá, nha amor” de Carla Rebelo, fotógrafa Santomense em Residência Artística no Catchupa Factory - Novos Fotógrafos 2017.

exemplo ao destino de São Tomé e Príncipe, onde os contratos de prestação de serviços entre Sociedade de Emigração para S. Tomé e Príncipe e os caboverdianos fustigaram a esperança de uma vida melhor. Fugindo de Cabo Verde na crise de 1947-1949, conjuntamente com os efeitos da 2ª Grande Guerra, os caboverdianos foram em massa, como trabalhadores rurais na cultura intensiva do cacau nesta outra colónia portuguesa, dando corpo ao nome “cacau escravo”, tal como foi nessa altura apelidado pelos ingleses, dadas condições de trabalho nessas roças. Alguns, dessa última leva conseguiram voltar,

São Tomé e Príncipe, duas ilhas, um pequeno estado insular no Golfo da Guiné, foi colónia portuguesa de 1470 a 12 de julho de 1975, data de independência do país. (...)

De 1959 a 1970 partiram par as roças de São Tomé e Príncipe 34 530 caboverdianos. Estes foram os últimos contratados (...) Lopes, L (2009) documentário Os últimos Contratados.

muitos ficaram, quase esquecidos.

Nesta primeira metade do século XX, os professores e estudantes do Liceu estavam comprometidos com o que sucedia na economia mundial, sobretudo considerando o impacto das suas consequências ao nível insular: a redução da atividade das companhias carvoeiras inglesas no Mindelo, juntamente com a revolta de Nho Ambrósio, a 2ª Grande Guerra Mundial e a crise do Porto Grande de Mindelo, as crises agrícolas na década de quarenta e a já referida emigração forçada para São Tomé e Príncipe. O Liceu, destinado a caboverdianos e algumas caboverdianas, com professores recrutados no arquipélago, era, por tudo isso, visto como uma fonte de salvação de todo esse terror.

La na 59

Foi em 1959

Tchuba scoregado

A chuva não caiu

Desanimado nha bida

Desanimado com a minha vida

d'djobi barco

Procurei o barco

Pa'n ba santumé

para ir para São Tomé

N'ba praia Santa Maria

Fui para a praia de Santa Maria

Na scritori di Fernand di Sousa

Ao escritório de Fernando Sousa

N'dal nomi e pom na papel

Dei meu nome, escreveram-no no papel

Es dam numero 37.

Deram-me o número 37

N'da rincada

Abalei e

N'ba pilorinho

fui para o mercado

N'tchiga na Didi di Riqueta

Falei com Bibi de Riqueta

N'pol nha probolema

E expus-lhe o meu problema

El djudam mata fomi.

Ela ajudou-me a matar a fome

Kuatu dia ku kuantu noti

Quatro dias e quatro noites

Na kuantu ora di madrugada

Às quatro horas da madrugada

N'olha barco Ana Mafalda

Vi o barco “Ana Mafalda”

N'odja luz toma baia

Vi a luz iluminar a baía

Flado mi Ana Mafalda ki dja bêm

“Ana Mafalda” que já veio

Pa leba genti Santumé di Prispi

Para levar as pessoas para São Tomé e Príncipe

N'pô kabessa na tjom

Pus a cabeça no chão

N'xinta n'cuda bida.

Sentei e acudi a vida

“Fomi 47” de
Codé di Dona

Sementes germinadas na luta

O caminho desbravado pela rede humana ligada ao Liceu veio cimentar, no início da segunda metade do séc. XX, efeitos consequentes no grupo que pôde seguir seus estudos superiores em vários países: na lusofonia, pela força das relações históricas e mais tarde da cooperação, bem como a ex-URSS (Rússia), Cuba, Argélia, Senegal, Marrocos, China, Bolívia, Alemanha no que diz respeito a bolsas e lugares para estudantes caboverdianos e cabo-verdianas na frequência do ensino superior no estrangeiro. Este investimento na formação garantiu, em diferentes momentos da história de Cabo Verde um posicionamento na cena das relações externas, com outros contextos coloniais, com organizações internacionais como a ONU - no período da colonização, e posteriormente na cooperação Europa África.

É a partir de Lisboa, da forja coletiva, cultural e política da Casa dos Estudantes do Império, que se ateia o rastilho dos 50/60 estudantes que, em 1961, fogem de Portugal Salazarista rumo aos respectivos países de origem, para lutar pela independência das colónias. A educação como estratégia de mobilidade social ascendente contribuiu fortemente para uma estratégia coletiva de conscientização política da situação dos povos colonizados, e forjou toda a luta dos povos oprimidos que resolveram acabar com o jugo estrangeiro, no caso de Cabo Verde, em luta unida a Guiné Bissau. Após o golpe de 25 de Abril de 1974, a consciência nacional cabo-verdiana, pode finalmente exprimir-se. Decorridas as negociações com Portugal, é o PAIGC que legitima o seu poder, e a 5 de Julho de 1975 é proclamada a independência de Cabo Verde sob a égide de um partido binacional, força política e dirigente do Estado e da sociedade em Cabo Verde e na Guiné-Bissau.

Amélia Araújo, depois das independências de Cabo Verde e Guiné-Bissau os povos destas duas nações foram livres?

Eu penso que sim, foram livres. Foram livres de seguir o seu próprio caminho (...). Temos que ver o contexto em que isso tudo aconteceu. (...) Eu acho que conquistamos a liberdade sim senhor. É verdade que havia algumas reticências em relação por exemplo à comunicação social e isso. Mas (...) afinal de contas nós vínhamos do mato para dirigir um país. Liberdade total quem tem?

Amélia Araújo, 2016 Apud Lopes, "Canhão de Boca"

O não exercício pleno de direitos, liberdades e garantias aos cidadãos durante 5 anos, (...) vão continuar por largos anos, apesar da sua consagração na Constituição, pela via de restrições e omissões na lei ordinárias e por desencorajamento dos órgãos repressivos do Estado.

Cardoso, 2006 [1ª ed. 1993]:97

Assim, nós, povo das Ilhas, quebramos as cadeias da subjugação e escolhemos livremente o nosso destino africano. Hoje, 5 de Julho de 1975, em teu nome, a Assembleia Nacional de Cabo Verde proclama solenemente a República de Cabo Verde como Nação Independente e Soberana. Abílio Duarte, 1975.



Legenda original: “Fiadeira de Cutelo Gomes, Ribeira de S.Miguel, Santiago”. Década 70, Fotografia de Manuel Figueira, Acervo CNAD.

2.4 Uma força tão potente como a montanha*

Cooperativa Resistência e CNA

Remeto-me em seguida a uma experiência da Oficina de Utopias que me aproximou da história dos anos pós independência. A convite do atual CNAD - Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design assumimos a curadoria da exposição “Uma força tão potente como a montanha”, o que permitiu a aproximação ao acervo deste Centro. Este acervo é filho da ideia combatente de que não há verdadeira Independência Nacional sem Independência Cultural e Económica – resultado da atividade da Cooperativa Resistência, fundada em Abril de 1976 por um grupo de

*Ideia original “(...)uma força tão paciente como a montanha”, de José Saramago, em J.L. 11.5.1986, crónica “Caboverdiando”.

Devemos lembrar que não chega produzir, ter a barriga cheia, fazer boa política e fazer a guerra.

Cabral, 1974a:71

seis professores de Ciclo e Liceu e quatro cardadeiras e fiadeiras (Figueira, 1979). Em Outubro de 1977, a Cooperativa Resistência deu lugar a um organismo público, inicialmente denominado CNA - Centro Nacional de Artesanato. O acervo fotográfico, em particular, revela e fixa no tempo um projeto de investigação liderado por Manuel Figueira no final da década de 70. Este projeto interrompeu o anonimato em que o colonialismo tentara enterrar a cultura caboverdiana, e evidenciou uma resiliência indestrutível encontrada na pesquisa cultural de resgate dos saberes locais. Com a curadoria procurámos resgatar e tornar pública a singularidade desse projeto que encarou de frente o trabalho no campo da cultura caboverdiana nesse então urgente, embora hoje ainda se possa considerar urgente dada a insuficiência de estudos e de criação nestas áreas.

Esse trabalho da Cooperativa Resistência e do CNA, encarou as dimensões da investigação, da educação e da criação enquanto setores contemplados nas suas ações, sobretudo no campo da tecelagem, embora se tenham desenvolvido também outras áreas do saber popular. Nas imagens do acervo, reconhece-se o potencial da terra e sua especificidade para as matérias que dela nascem: o barro para a cerâmica, as plantas (como algodoeiro, indigueiro, purgueira, cisal, bombardeira, bananeira, cana) para os tingimentos, a tecelagem, os teares e a cestaria, e outros saberes de extremo valor cultural associados como as oficinas de carpintaria, construção de instrumentos musicais, latoaria, ou as forjas, as redes de pesca, a confecção de bonecas, e ainda o compasso de fazer rebuçado, 'sucrinha' e pão.

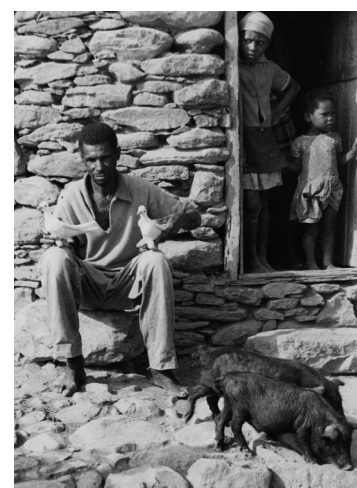
As imagens resgatadas são, portanto, testemunhas e por-

Esta campanha consistiu no-meadamente na valorização das práticas culturais de raiz africana que tinham sido proibidas durante a colonização e objeto de desprezo pelas elites das gerações anteriores, (...). Neste período destacou-se, (...), a Cooperativa Resistência criada no Mindelo (São Vicente), em 1976, pelos artistas plásticos Bela Duarte, Manuel Figueira e Luísa Queirós, com o propósito de estimular o artesanato cabo-verdiano.

Madureira, 2012:62

As bases já lançadas pela Cooperativa Resistência para a concretização de uma escola preocupada simultaneamente com a cultura e a produção eram agora possíveis.

Figueira, 1979:77



Legenda original: Cerâmica Decorativa, pombos para telhado, Trás di Monti, Santiago. Década 70. Pormenor de Fotografia Manuel Figueira. Acervo de CNAD.

tadores dos saberes, ocupando a Praça Amílcar Cabral num gesto que prolonga essa resistência cultural anunciada e presente no acervo - numa força que brota de dentro, bem dentro da terra, suas gentes e seus saberes. É essa força, tão potente como a montanha, que determina a possibilidade do porvir cultural caboverdiano.

Na prática, significou que era absolutamente necessário aprender a tecer com os últimos tecelões, saber os seus segredos as suas técnicas, os desenhos mais antigos. Era preciso também recriar, enriquecer essa *ARTE* e transmiti-la aos mais jovens.

Figueira 1979:76



Produtos com concepção de design de Atelier Mar / M_EIA. Compotas e fruta desidratada Serena, grog de Lajedos em garrafa de cerâmica desenhada por Leão Lopes e produzida no Atelier Mar, vinho Chã, individuais de folha de bananeira. Arquivo de M_EIA, 2008.

Atelier Mar

É nessa mesma época, na década seguinte à independência que o Atelier Mar começa a sua atividade por iniciativa cívica civil. Conforme os Estatutos do Atelier Mar, Cooperativa de Artesãos e Centro de Formação, começa em 1979, com apoios oficiais e particulares e em 1980 “(...) sob forma de associação de disciplina cooperativista e com o objetivo principal de produzir uma cerâmica artesanal cabo-verdiana a partir dum programa de formação de jovens e também promover e dinamizar outras formas de arte e artesanato para as quais esteja capaci-

Presentemente, no ‘Atelier Mar’, em S. Vicente (dirigido por Leão Monteiro Lopes) estão em curso pesquisas técnicas e de criação de formas, com vista à produção de objetos em moldes modernos e com base em ensaios empregando diversas matérias primas nacionais. Lopes, 1982:94

tado.” Em 1986 é constituída a Cooperativa de Artesãos e Centro de Formação e publicado no B.O nº4 de 24 de Janeiro de 1987. Posteriormente é reconhecida como Organização Não Governamental. Desde então desenvolve programas de formação e pesquisa para a promoção e desenvolvimento das artes e ofícios com maior impacto em Mindelo (São Vicente), e Lajedos (Santo Antão), embora também noutras localidades e ilhas de Cabo Verde. Tendo começado com o forte impacto no trabalho de cerâmica, posteriormente destacou-se noutros programas de formação (também como Centro de Apoio à Produção Popular), como o das artes gráficas/design comunicação, audiovisuais, madeira e pedra, design de equipamento, áreas em que desenvolveu durante várias décadas uma pequena produção nas suas oficinas da Mاتيota, em Mindelo. Outras, como o design de habitação e fabricação de materiais de construção com tecnologias adaptadas, em Lajedos, Santo Antão.

A sua ação teve ainda como traço pioneiro, o trabalho de design associado ao artesanato, o desenvolvimento de produtos de design de equipamento complementar e a criação de tecnologias construtivas inovadoras, mas sustentadas por matérias primas e necessidades locais. Considerando a matéria prima de modo mais amplo, podemos ainda destacar que, mais tarde, este trabalho veio a desembocar também num exercício na área alimentar, numa perspetiva integrada do alimento na filosofia internacional Slow Food, onde o cultivo da terra, o processamento alimentar, a criação da receita, e a degustação tiveram especial atenção na ação de terreno. Relembrando que o M_EIA é promovido por esta ONG, podemos melhor entender que, é devido à sua vasta

No caso da economia solidária cabo-verdiana são dignos de destaque os projetos de desenvolvimento comunitário que a ONG cabo-verdiana Atelier Mar vem desenvolvendo nas comunidades rurais de Santo Antão, (...). Trata-se de um projeto pioneiro em Cabo Verde e inovador pelo seu caráter inclusivo e participativo, em que os produtos e serviços turísticos, essencialmente da terra (valorização e promoção de recursos locais), são produzidos e oferecidos (vendidos) aos turistas pela própria comunidade.

Carvalho, 2012:174-175



Fruta em processo de desidratação. Flor de *bissap* (ibisco) no secador desenhado por Leão Lopes. Arquivo de M_EIA, 2006.

experiência no território nacional que, durante vários anos trabalhámos no M_EIA ligados ao Artesanato e ao Design. Assim, o M_EIA fez parte de importantes projetos de pesquisa, mapeamento e de criação conjunta entre pesquisadores, artesãos e designers, projetos estes de iniciativa própria, enquadrados por financiamentos externos e sobretudo orientados a partir do trabalho do Atelier Mar e do professor Leão Lopes, na relação com as comunidades e em particular com os artesãos de São Vicente, Santo Antão, São Nicolau, Maio e Santiago.

Um projecto que tem sido longamente amadurecido, com a clara intenção da internacionalização do intento, projectando-a para parcerias e cumplicidades científicas com o tecido universitário com afinidades, de modo a promover o desenvolvimento criativo e qualificado de Cabo Verde, marcando presença no mundo, no campo das escolas de arte.

Paiva, 2009:115

M_EIA no trilho insular

Entendo que conhecer estas *escolas*, do Atelier Mar e do CNA, é conhecer o M_EIA através dos seus antepassados. Pois, também o M_EIA, enquanto escola de ensino superior, sediada no Mindelo, mas com braços de ação em várias ilhas de Cabo Verde, teve sempre sua ação comprometida com a realidade envolvente.

Através do envolvimento em projetos de desenvolvimento local do Atelier, bem como de projetos de imersão real do próprio M_EIA nas comunidades envolventes, a ação educativa e cultural do M_EIA tem deixado marcas ousadas nos espaços e nas pessoas envolvidas nas intervenções continuadas no contexto caboverdiano.

As ações têm registado também diferentes frentes de ação educativa e cultural, cujas ramificações respondem a um entendimento amplo e aberto da educação artística. O M_EIA ministra Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Design, o Mestrado Integrado em Arquitectura, o Curso Técnico Profissional de Construção Sustentável, e a Pós graduação *Lato Sensu* em Cinema e Audiovisual. Tem-se fomentado uma visão e prática educativa, que integra não só o conhecimento específico das áreas de estudo em causa, como necessariamente se engloba a educação cívica, o desporto, educação política e participação cívica, áreas complementares consideradas essenciais para a formação do estudante. Ainda, a dinâmica do dia-a-dia da escola recebe (bem como vai ao encontro em espaços de outras iniciativas) interferências e contaminações das mais diversas áreas, como a música, artesanato, património e museologia, literatura, gastronomia, antropologia, desenvolvimento local, entre outras.

A preocupação cultural, a necessidade desde sempre sentida de se funcionar como escola, sobrepunha-se pela força das circunstâncias aos objetivos “produtivos”. Figueira, 1979 :77



Colagem a partir de Fotografia Documental do projeto Periferias dos estudantes do curso de Design. Rita Rainho, 2013

Um projecto que tem sido longamente amadurecido, com a clara intenção da internacionalização do intento, projectando-a para parcerias e cumplicidades científicas com o tecido universitário com afinidades, de modo a promover o desenvolvimento criativo e qualificado de Cabo Verde, marcando presença no mundo, no campo das escolas de arte.

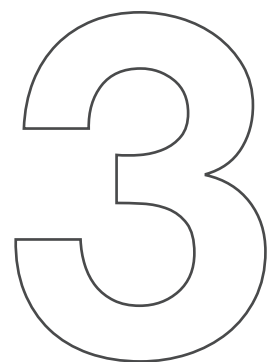
Paiva, 2009:115

Conhecer a história e a caminhada do pensamento caboverdiano é ainda um aspeto forte no conceito de escola do M_EIA, liderado pelas pesquisas do reitor Leão Lopes, mas também sintonizado com outros projetos de investigação da história do pensamento caboverdiano. Durante os anos que estive envolvida diretamente nas atividades deste projeto-instituição participei em inúmeras iniciativas a esse respeito, como são exemplo a Cátedra Baltasar Lopes, Museu da Pesca São Nicolau, Os Caminhos de Blimundo, entre outros.



Criação Cátedra Baltasar Lopes. Pode ver-se banner inaugural com rosto do escritor Baltasar Lopes e na sua frente o Professor Doutor Leão Lopes, Diretor da Cátedra e Reitor do M_EIA. Fotografia Rita Rainho, 2013.

**(IM)POSSIBILIDADES
DA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**



3. (IM)POSSIBILIDADES DA DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

3.1 Sul Político, Posições e relações de poder Sempre estamos a sul de algum lugar

Falo de Sul. Mas que Sul é esse, de onde falo? O Sul no momento atual está vinculado com uma dicotomia de relações de poder entre os países dominantes do norte com o sul genericamente geográfico. Outras correntes de pensamento procuraram pensar estas relações, com categorias em torno de centro e periferia, ocidente e não ocidente, entre outros. No entanto, estas categorias parecem localizar duas partes separadas no mundo, de acordo com a lógica dicotômica que nos mantém no conforto de uma certa maneira que aprendida de ser, estar e pensar. Consciente de um Sul oprimido que está por todo o lado, e que está subjugado às lógicas globais da economia do poder, foco-me de momento na opressão histórica que atravessa o contexto de onde falo a Sul. Destaco ainda um discurso sobre a geopolítica dos lugares, que me parece relevante destacar para entender essa transversalidade geográfica. Trata-se de um conceito elaborado por Gustavo Esteva (México) e Madhu Suri Prakash (Índia/EUA) que distingue “Um Terço do Mundo e Dois Terços do Mundo”. Estes conceitos estão centrados na qualidade de vida enquanto fator de distinção de minorias e maiorias sociais. Diferente da polarização dos exemplos anteriormente referidos, que se configuram por polos com fronteiras de um lado ou do outro, esta proposta parece permitir que o mapa global seja lido como

Poder. Relación del Norte con el Sur. Dícese también de la actividad que en el Sur ejerce la gente del Sur que vive y gasta y piensa como si fuera del Norte. Galeano, Diccionario del nuevo orden mundial, 1991

Our ideal types can be associated with the One third World (the “social minorities” in both North and South) and the Two thirds World (the “social majorities”). (...) They can, of course, be empirically associated with economic and social indicators, if due consideration is given to the difference in the “common denominator” of both types: the “social minorities” share a “Yes,” a way of life and the myths and paradigms of modernity; the “social majorities” share a “No,” by not having access to most of the goods and services constituting that way of life, and by rejecting the forces encroaching upon their lives and destroying their traditions. Mohanty, 2004:271

um mosaico de mosaicos, mutante nas suas localizações. Tanto no Norte, como no Sul, as minorias sociais são aqueles grupos que se identificam com formas homogêneas de vida moderna ocidental, e correspondem geralmente às classes mais altas da sociedade no que diz respeito ao poder social e económico. Já as maiorias sociais não têm acesso a produtos e serviços padronizados nas sociedades industrializadas. O modo de viver destas maiorias está frequentemente enraizado no local, refletindo valores das suas capacidades, fora ou para além da ‘ajuda’ oferecida pelas potências globais.

Estes conceitos permitem ainda sublinhar o poder destas potências globais na sua relação discriminatória e usurpadora para com os “Dois Terços do Mundo”, não numa perspectiva essencialista e apenas histórica, mas tornando presente esse domínio e a sua submissão total e descontrolada ao capital, ao consumo e ao individualismo. Por isso, “Um e Dois Terços do Mundo” não terão sido pensados como pares entre si, mas como unidades conceituais que foram determinadas de modo articulado.

Pese embora o interesse nessa proposta, encontrei na agregação do conceito Sul Político uma composição com maior adequação para o assunto desta investigação. Sul chama a si o peso histórico das relações coloniais com o hemisfério sul e a carga que daí afeta o arquipélago de Cabo Verde, bem como a potencialidade que estas geografias oprimidas a sul têm revelado enquanto força coletiva de resistência e irreverências na construção dos seus devires. A dimensão do Político integra os problemas do sul, numa perspectiva independente da geografia do indivíduo. Quer isso dizer que, em qualquer território,

A relação do projecto imperial do norte global vis-à-vis o sul global – metáfora da exploração e exclusão social – é parte da relação global capitalista. Meneses, 2009:231

- Estou pensando que ponto de partida magnífico isto não seria para um política pan-lusa no Atlântico Sul. A posição geográfica a meio caminho entre a Europa e a África e a América do Sul.

- Aí vem você com a posição geográfica! Isso é já uma cantiga muito estafada...

Lopes (1986) [1ª 1947]:92

(...) para usar um exemplo concreto, é correcto dizer-se que há uma civilização feudal, uma civilização capitalista, uma civilização socialista. Mas é evidente que, sobre o terreno de uma mesma economia, a vida, a paixão da vida, o impulso da vida de qualquer povo escondem culturas muito diferentes. Isto não significa que a relação entre a base e a super-estrutura seja simples, nem que deva ser simplificada.

Cesaire, 1956:256

peessoas e comunidades são escravizadas, colonizadas, largadas na pobreza e na discriminação, chamadas à alienação existencial de sobrevivência através do sonho de vir a ser ‘branco’.

A ideia de que sempre estamos a Sul de algum lugar, determina essa necessidade da atenção à influência geo-política do lugar de onde falamos, sendo a geografia apenas um dos aspetos. Daí o sentido do político que se aglutina a Sul, *Sul Político*. Com esta expressão, Sul Político, refiro-me, por isso, aos contextos e grupos de pessoas que resistem a esses modos de supremacia de uma minoria (Um Terço do Mundo).

O fracasso ocidental patriarcal é evidente, ou fecha-se os olhos aos sem terra, sem nome, sem casa, sem saúde, sem água, sem trabalho, sem história, apenas com o pavor do presente que avizinha uma vida sem futuro. Pese embora esse olhar, discursos mediáticos em torno de conquistas informacionais, tecnológicas e civilizacionais, iludem-nos com o acesso democrático a tudo, todos e a qualquer lugar. Todo o poder que constrói e conduz essa ideia de mundo, domina o discurso e a ação geral, tornando-se avassaladora a alienação geral. Só talvez a luta anticapitalista poderá forjar as vozes do Sul Político contra a gestão de base exclusivamente neoliberal.

Esta investigação coloca-se a partir de um país que tem, pela sua história, uma proximidade ao Sul Político, e aos Dois Terços do Mundo, embora naturalmente coexistam essas dimensões oprimidas com as classes dominantes, as elites dirigentes, as administrações, os funcionários das ONG’s, etc. Na ordem económica, e visto pelo prisma ocidental, Cabo Verde não tem produção local industrializada e na sua insularidade, depende da importação

Imperialismo, colonialismo, tortura, escravatura, conquista, brutalidade, mentira, burla, polícia secreta, cobiça, violação, terrorismo – tudo isto não passa de palavras até nos atingir pessoalmente, deixando então de ser apenas palavras para se tornarem uma realidade traiçoeira que um dia desaba sobre as nossas vidas, tomando conta delas e transformando-as para sempre.

Forbes, 1998:16

(...) para o negro há apenas um destino. E ele é branco.

Fanon, 2008 [1a ed. 1952]: 28

(...) é preciso combater o apagamento da história da opressão (...).

Butler, 2012:76

Vocês consideram Portugal um país pobre, mas comparado com Cabo Verde é um país rico. Não tenhamos dúvidas sobre isto.

Almeida, 2017

O que só pode significar uma coisa: que um regime político e social que suprime a autodeterminação de um povo, mata ao mesmo tempo o seu poder criador.

Cesaire, 1956:258

da maioria dos bens, produtos e serviços. Isso é na ótica ocidental, mas e pensando de outro jeito, que desenvolvimento é esse que está condicionado à produção industrial? Efetivamente existe uma importação muito alta de bens e serviços, porém a decisão e o acesso a estes está reservado apenas a uma escassa minoria. É esta minoria que se coloca, a partir do modelo de vida ocidental, sob a ordem do neoliberalismo.

E por isso pergunto, poderia Cabo Verde optar por outro desenvolvimento? Poderia experienciar como resistência outros modos de existir para além do paradigma de desenvolvimento global? Inspirados no saber comunitário rural e forjados pelo pensamento crítico e criativo, alguns projetos experimentais em contextos do interior de ilhas como Santo Antão, tornam-me parte de possíveis respostas a essa pergunta. Refiro-me a projetos promovidos pelo Atelier Mar e participados pelo M_EIA, por atores e associações da sociedade civil. Estes projetos fomentam a ideia de um desenvolvimento local sustentado pela serenidade e especificidade do modo de vida do lugar, e não pelas demandas ou ideologias externas.

Em muitos deles estivemos envolvidos com estudantes e outros colegas professores e pudemos vivenciar o entusiasmo de fazer parte de iniciativas comunitárias, locais, sustentadas pelos seus recursos naturais e humanos. Experienciámos a controvérsia associada às iniciativas, pelas urgências das comunidades, seus anseios em debate com as dinâmicas de projetos, seus tempos, lógicas e fundos. Também aí se poderiam identificar tensões entre hemisférios, grupos sociais e as relações de poder a eles afetas.

O problema negro não se limita ao dos negros que vivem entre os brancos, mas sim ao dos negros explorados, escravizados, humilhados por uma sociedade capitalista, colonialista, apenas acidentalmente branca.

Fanon, 2008 [1a ed. 1952]: 169-170

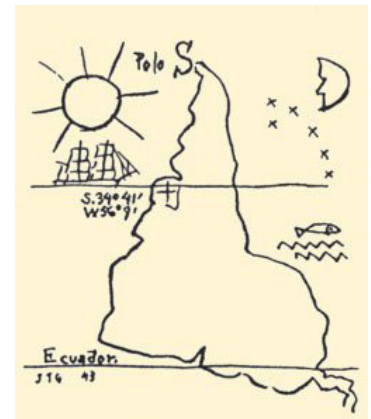
A través del uso estratégico y geopolítico del término sur se pretende que la toma de posición desde América Latina no suponga la reivindicación de una identidad cultural regional sino más bien que permita la revisión de aquellas dicotomías estrictas que dividen entre centro y periferia; entre canon y contra-canon, entre primer y tercer mundos, entre lo occidental y lo no occidental.

Red Conceptualismo del Sur 2009: enum

O Encontro também evidenciou a dificuldade de todos nós que para lá se deslocaram, herdeiros da cultura ocidental e universitária, transportando cada um o seu estatuto de conforto, de se entregarem plenamente à escuta e à aprendizagem oferecida, de suspenderem a tentação de querer, ainda que por boas causas, transferir para os outros, os seus modos de ver e de saber. Paiva, 2017:50

Como anteriormente já referi, enquanto sujeita de investigação, coloco-me na posição controversa de coabitar os espaços do Norte, em particular a academia, e o Sul, numa outra academia e situação de campo. Estou consciente da minoria social a que pertenço em Cabo Verde, com todos os seus privilégios, porém as minhas decisões e lutas políticas, bem como a minha visão sobre o mundo posicionam-me numa atenção e resiliência junto aos desafios deste território Sul Político, junto às gentes dos Dois Terços do Mundo que aqui resistem - remetendo-me de novo aos conceitos de deslocação e suspensão do poder do Ocidente que integro. A minha fala não anula esta controvérsia, mas torna-a negritada pelas tensões e forças das relações de poder que ocupo e me ocupam ao longo das várias situações que aqui se vão reflectindo. É ainda interessante notar que, estando dentro das academias (a academia de arte do Norte, e a academia de arte do Sul) se levanta o véu sobre plintos sagrados da arte face ao popular, dos professores face aos alunos e comunidade, da cidade face ao rural, tornando-se evidente a força da controvérsia que pode surgir de uma crítica séria no seio das minorias (nas quais me incluo inevitavelmente).

Essa crítica é sintoma de um seio de borbulhas de ar coletivo que é alimentado pelo pensamento utópico, crítico e irreverente face às formas tradicionais e hegemónicas do ensino da Educação Artística. Não sem erros, sem restos de intenções de propagação de práticas forjadas na vivência em vários pontos e geografias (as academias a que me referia, o ID_CAI/i2ADS (Portugal) e o M_EIA (Cabo Verde) e aqui refletida.



Escola do Sul. Publicação de Oficina Torres Garcia. Uruguay

Eu digo muitas vezes que aquilo que aconteceu é que acabamos todos por trair um pouco, aquilo que eram os sonhos e as esperanças dos nossos povos. Não digo com mágoa, porque a luta continua e eu penso que nós tínhamos a obrigação de ter feito muito mais. De não nos deixar obliquar pelas riquezas, pela ostentação que infelizmente muita gente considerou que acabado a luta também tinham direito as mordomias e esqueceram-se das promessas que foram feitas.

Agnelo Regala no Canhão de Boca, Lopes, 2016

Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário.

Fanon, 2008 [1ªed 1952]: 90

3.2 Descolonizar-se

Um barco-laboratório em movimento no Sul Político

Como referi ao longo do capítulo um, o foco desta investigação está vinculado ao meu relacionamento com determinados grupos de pessoas e coletivos num contexto de Educação Artística, situado no Sul Político, geograficamente concentrado em Cabo Verde. Tal como referi no subcapítulo 1.2 “O desconforto da colonialidade”, este relacionamento é provocado por um deslocamento inicial, que é sintoma de um desejo de reflexão, procura e ação sobre um estado de inquietude, descontentamento, e fracasso dos discursos e modos de pensar ocidentais. Descolonização tornou-se uma palavra mágica em tempos pós-coloniais: parece dizer respeito a tudo e nada ao mesmo tempo. Usando-a estou assumindo essa magia e o risco a ela associado.

Ao longo destes anos da investigação, a ideia de descolonização do conhecimento foi sendo desenhada como laboratório em movimento, um barco que tem vindo a desvelar as minhas incertezas, as incompletudes e o conhecimento da dúvida que transporto. A dimensão epistémica do colonialismo atual - aquele sobre o qual queremos agir, descolonizando - revela como a imagem predominante do continente africano, reproduz o negro e o crioulo ainda muito marcados pelo reconhecimento e identificação com o conhecimento ocidental, determinados pelas raízes eurocêntricas das perspetivas do Norte sobre este Sul Político. A minha relação com o contexto, foi também ela muito marcada por essas ideias e saberes, tal como procurei explicar no capítulo 2, “desCO-

Quando o povo africano afirma, na sua linguagem chã, que “por mais quente que seja a água da fonte, ela não coze o teu arroz”, enuncia com chocante simplicidade, um princípio fundamental não só da física como da ciência política. Sabemos com efeito que a orientação (o desenvolvimento) dum fenómeno em movimento, seja qual for o seu condicionamento exterior, depende principalmente das suas características internas. Cabral, 1999:76

Now, if Africanization and decolonization are not the same thing, what then is the true meaning of decolonization?(...) In his eyes, self-ownership is a precondition, a necessary step towards the creation of new forms of life that could genuinely be characterized as fully human. (...) And if there is something we could call a Fanonian theory of decolonization, that is where it is, in the dialectic of time, life and creation – which for him is the same as self-appropriation. Mbembe, 2015:12

NHECER Cabo Verde”.

Assim, ao longo da escrita, este barco da descolonização abriga ideias que pretendem tornar presente esse laboratório em movimento, esse ato de contínuo desvelar as dúvidas e erros carregados do norte para o Sul Político: considerar a própria (im)possibilidade da descolonização, incorporar o processo de *desconseguir* (enquanto suspensão política do conseguir exitoso), a utopia que negrita o horizonte no mundo das ideias da luz hegemónica, a desobediência silenciosa e os *eventos* de ruído agonístico, e a educação libertária do sentido e devir comum.

Associamos muitas vezes a descolonização aos colonizados, aos locais, porém o colonizador também está afetado. Os colonizados e colonizadores não estão em espaços opostos, nem num momento histórico passado. Pelo contrário, hoje vivemos um processo colonialismo financeiro, de capitalismo selvagem, de globalização das imagens e informação, da economia e da mobilidade de alguns.

Assim, é importante para mim reconhecer que hoje, grande parte das ideias que assombram quem se aproxima do continente africano estão viciadas na base de relação poder-saber do pensamento moderno científico ocidental onde se divide o mundo em duas partes, os que podem-sabem e podem *saber-mais*, e os que não podem, nem sabem, nem podem *saber-nunca*. O capítulo 2 desCO-NHECER Cabo Verde, revela aos poucos a minha relação com o arquipélago, procurando expor o contraponto da experiência e da história com a base de estruturação hierárquica que tende a enquadrar as relações. Esta

Muita coisa aconteceu na modernidade do século XX, inclusive a fé e o desvantamento em relação a ela [utopia]. A utopia contemporânea (...) não pode acontecer, sem a ambição de uma coletividade, de um grupo, de um objetivo concreto cada vez mais centrado na realidade. Seu conceito se transforma e se amplia transformando-se em um meio de ação destinado a sensibilizar para outras formas de interação social.
Zaccara 2014:3

Que o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado de falso pensamento.
Césaire, 1978:58

É esta centralidade do corpo - e sobretudo da cor - no cálculo da submissão que explica a importância que ganharam, no séc. XIX, as teorias de renegação física, moral e política dos Negros.
Mbembe, 2014:151

estruturação tem a sua base na concepção da alteridade (no caso o africano negro) como espaço/tempo de saberes primitivos, inferiores em oposição ao velho continente europeu, matriz de todo o conhecimento científico. O regime de plantação e posteriormente o colonialismo constituiu-se ideologicamente como estratégia de superioridade universal, um desejo de enriquecimento que se fez edificar por essa estratégia numa convicção científica e tecnológica fundada na lógica racional, iluminada e de verdade única, capaz de vencer os empirismos, espíritos ou forças naturais.

As realidades encontradas no contexto colonial não se faziam entender, regendo-se por uma filosofia e prática singular, não aceite nem compreendida pelo total desconhecimento e arrogância europeia. Desse encontro de tempos e espaços distintos e segregados, vingou, um pouco como já referi ao longo do capítulo anterior, esse pensamento imperialista que integrava também a missão de transportar a ‘civilização’ e a sabedoria ocidental para os povos africanos, aqueles que supostamente viviam nas trevas do desconhecimento.

Hoje, muito embora vivamos no momento pós independências das antigas colónias, nomeadamente de Cabo Verde, mantemos esta ideia de superioridade científica ocidental, subliminarmente maquilhada de tolerância, paternalismo, solidariedade, cooperação e colaboração. Para além desta ideia de superioridade, congregamos através das ciências um poder de olhar, analisar, com todas as ferramentas e categorias discursivas da razão ocidental, uma representação universal do continente africano como objeto de conhecimento. Esta razão ocidental

A biblioteca colonial nega qualquer possibilidade de uma racionalidade e história plurais. Mudimbe, 1988:208

As realidades que ocorriam no espaço colonial não comportavam as normas, os conhecimentos e as técnicas aceites no velho mundo civilizado. Com um golpe mágico de poder, os conhecimentos e experiências existentes do outro lado da linha transformaram-se em saberes locais, tradicionais, circunscritos.

Meneses, 2016:28

Os negros tinham desenvolvido concepções da sociedade, do mundo e do bem que nada contribuía, para o poder da invenção e da universalidade próprios da razão. Da mesma maneira, as suas representações, a sua vida, o seu trabalho, a sua linguagem e os seus actos, inclusive a morte, não obedeciam a nenhuma regra nem a nenhuma lei, das quais, conseguissem, com autoridade, conceber o sentido e justificar a validade. Mbembe, 2014:151-152

ainda colonizada, segundo Meneses (2016) remete-nos no Sul, para um estado de ausência ou insuficiência de autorreferências legítimas, provocada por essa herança de perda gnosiológica (no sentido de perda de validade dos saberes que aqui chegam vindos sobretudo do continente negro), perda ontológica (devido à sobreposição de seres inferiores, os negros, com saberes não válidos) e por fim perda epistemológica (tendo em conta que o conhecimento científico legítimo é exclusivamente ocidental, ficando o resto remetido a dados ou informações etnográficas, categorias de saberes locais e tradicionais, que seria o mesmo que dizer primitivos).

No entanto, apesar dos múltiplos episódios de epistemi-cídio (Santos, 1998), o mundo atual reivindica uma enorme pluralidade de processos que potenciam a legitimidade de experiências sociais particulares. O Sul Político tem, como já referi no subcapítulo anterior, um espaço tempo onde múltiplas epistemologias se interpenetram, confrontam e conversam, tal como é lido por Boaventura dos Santos e Maria Paula Meneses (2010), enquanto epistemologias do Sul.

O barco em movimento de descolonização do conhecimento no Sul Político navega entre duas heranças políticas, a herança do imperialismo e da submissão, e a herança da resistência. Por um lado, a herança do imperialismo e da submissão vigora sobretudo nas classes dirigentes nativas que erguem as bandeiras nacionais destes países recém independentes. Estas classes dirigentes, através de uma ávida procura de inscrição no exercício dos privilégios e do poder que a construção de uma burguesia nacional fortalecida precisa, aproximam-se da bur-

O impacto destas relações epistêmicas desiguais impostas pela razão colonial permanece nos dias hoje, assinalando a persistência de relações e interpretações coloniais que limitam as leituras sobre o Sul global, quer a nível epistêmico (ou “outros” não sabem pensar, ou o seu pensar não é tão sofisticado como), quer a nível ontológico (os “outros” não contam).

Meneses, 2016:28

Mais tarde o estado colonial utilizaria os costumes, isto é, o princípio da diferença e da desigualdade, para fins de segregação. Seriam produzidas formas de saber específicas (a ciência colonial) com o objetivo de aumentar a diferença, de eliminar a pluralidade e a ambivalência, e de fixá-la num canon.

Mbembe, 2014: 153

Daí, termos traído todos um pouco. O sentido revolucionário progressista perdeu-se um pouco com as independências. Os interesses acabaram por sobrepor as ideologias. E estamos aí. Agnelo Regala no Canhão de Boca, Lopes, 2016

guesia internacional, através da política, das ONG's e das estruturas de ação multinacionais. A estrutura neo-colonial africana patente nestes grupos conduz estes países a uma dependência ideológica, económica e política externa, reflexo de sintomas como o elogio ao Ocidente, a imitação, o neo-clientelismo.

Por outro lado, parte dos trabalhadores (em zonas rurais e urbanas), intelectuais, alguma massa estudantil e outros grupos menos privilegiados, onde se inscrevem comunidades na luta pela sobrevivência, procuram manter a herança da resistência destes países para travar suas lutas quotidianas, decidindo sobre o seu devir comum. Enquanto maioria em número, mas minoria em expressão de representação, estes grupos são os principais alvos atingidos pelas relações internacionais económicas de clientelismo, hipoteca e grandes negócios de interesse do capital externo, disfarçado de investimento no território nacional.

O imperialismo não terminou, e tem bem evidentes as suas consequências no Sul, sobretudo ao nível económico, político, social e cultural. O esquema do neoliberalismo assume a liberdade do capital financeiro ocidental, contando com os imensos monopólios transnacionais e facilitando o roubo dos países a Sul, protegendo a sua posição em alguns casos com a manutenção da dependência e noutros com armas convencionais e nucleares. Este cenário de capitalismo selvagem, regido por referentes hegemónicos que pareciam inquestionáveis, universais e passíveis de serem importados, vêem-se hoje ruir em desesperanças económicas, civis, sociais e políticas.

Pero por otro lado, y enfrentado a él, están las luchas incesantes de los pueblos africanos para liberar su economía, su política y su cultura de ese nudo asfixiante, con raíces en Europa y América, para dar paso a una nueva era de auténtica autorregulación y autodeterminación comunales.

Thiong'o, 2015:29

Ahora, hay toda una revolución epistemológica en relación a los movimientos indigenistas, y se empieza a reconocer a otros sujetos y que además tienen derechos. Los animales, los vegetales, la pachamama son reconocidos como sujetos de derecho, es el comienzo para superar el antropocentrismo definitivamente.

Cusicanqui, 2016

Si tenéis alguna duda, simplemente contad los países africanos que han sido hipotecados por el FMI, "el nuevo Ministerio Internacional de Economía", como lo ha llamado Julius Nyerere en alguna ocasión. ¿Quién paga la hipoteca? Todos y cada uno de los productores de riqueza real (valor de uso) en el país hipotecado, lo que significa todos y cada uno de los campesinos u trabajadores.

Thiong'o, 2015:25

Como referi anteriormente, o projeto de globalizar o espaço colonial deu-se através de invenções e catalogações como as apresentadas ao longo do capítulo dois, o arcaico, o bárbaro, o primitivo, justificando-se assim a imposição de uma necessidade de progresso em direção ao desenvolvimento: a civilização ocidental. O movimento de descolonização faz sentido se colocarmos a atitude de crítica e deriva dessa civilização para um outro devir - que questiona a Europa como o centro do conhecimento, no regimento pelo etnocentrismo, tornando-se nela exclusiva a palavra e o pensamento ocidental.

El inmediateismo es un típico gesto de la clase media, la impaciencia". "En cambio la resiliencia, la resistencia, la paciencia que han tenido poblaciones mucho más pequeñas, más valientes y mucho más sabias, nos pueden mostrar otro camino
Cusicanqui, 2016



Legenda original. Meninas pintam com aquarela na Escola Piloto do PAIGC em Conacry. Todos os 16 professores tinham armas nas aulas. Fotografia de Mikko Pyhälä. Arquivo da FAC, Fundação Amílcar Cabral.

3.3 Colonialismo Epistémico e Resistência Cultural

*Dispi língua e scola brancu **

Entendendo o processo de globalização dos regimes de-
plantação e colonialismo, no capítulo 2.2 “À caça de her-
anças”, procurei que se tornasse mais evidente as raízes
políticas e económicas, os valores imperialistas que estão
na base da criação de Cabo Verde. Neste capítulo 3,
“(im)possibilidades da descolonização do conheci-
mento” dedico-me a mapear essa herança do Ocidente,
uma pequena parte da Europa, que a partir do séc. XVI
se auto-proclama superior ao resto do mundo, associan-
do ideias do Renascimento, da Revolução Científica e do
Iluminismo, e o modo como resultaram na imposição do
conhecimento científico, da razão, do poder e do comér-

* Tradução livre do crioulo:
Despir a língua e a escola
branca

A fronteira entre a Europa e o
espaço colonial não acontecia
no Mediterrâneo; pelo contrá-
rio, a separação, a fronteira/
barreira entre a Europa colonial
e a África colonizada acontecia
na forma em como os saberes
e suas representações eram
ou não removidos, destruídos
ou mesmo suprimidos através
de uma narrativa hegemônica.
Meneses, 2016:31

cio.

A teoria, a razão transformam-se na justificação ideológica para todo o processo bárbaro de civilização. Consubstanciando uma perspectiva científica de epistemicídio no Sul (como Boaventura Sousa Santos propôs), ficaram votados a uma interpretação unívoca, patriarcal e de elite branca sobre um tempo, um espaço e valores do Sul.

Todo os efeitos dessa interpretação são hoje ainda visíveis na resistência destes povos e na produção de conhecimento por eles ou sobre eles.

Descolonizar no Sul Político consiste também em resistir a uma espécie de bomba cultural que desrespeitou a história que antecede a chegada do *homem branco*, destruindo as crenças dos povos, os seus nomes, as suas línguas, a sua paisagem e seus recursos naturais, a sua mobilidade, a sua diversidade étnica, os seus saberes e suas capacidades, enfim, o ser em si mesmo.

No caso de Cabo Verde, o projeto de independência foi proposto pelo Partido Africano de Independência e União do Povo da Guiné e Cabo Verde (PAI), oficialmente fundado em Bissau em 1956 por cabo-verdianos e guineenses sob a liderança de Amílcar Cabral. Este projeto foi levado a cabo pela via da luta de libertação, vivido através de uma resistência política, económica, social e cultural, mobilizando homens e mulheres, orientados pelo sonho de independência.

A resistência cultural teve uma importância extrema na congregação e união dos povos, no sentimento de pertença à luta e ao legado identitário, e na consciencialização política contra o colonialismo português. A ação do partido desenvolveu quatro frentes de luta: a luta diplomática, mobilizando apoios internacionais; a luta armada

Los oprimidos y explotados de la tierra mantiene su desafío: libertad frente al robo. Pero la arma más peligrosa que blinde y, de hecho, utiliza cada día el imperialismo contra ese desafío es la bomba de la cultura.

Thiong'o, 2015:26

(...) Estas estratégias agruparam-se em torno do que o seu memorável filósofo político Amílcar Cabral, que também foi um memorável homem de ação, chamou “um determinante de cultura”, de cultura sociopolítica, de cultura moral. Neste aspecto reside a sua grande originalidade.

Davidson, 1992:289

É uma prova clara da resistência cultural, porque nós queremos ser nós mesmos, africanos da Guiné e Cabo Verde e não tugas.

Cabral, 1974a:71

O que poderia ter acontecido se o desenvolvimento indígena tivesse continuado e se as estruturas pré-coloniais tivessem continuado livres, de modo a amadurecerem até se transformarem em estruturas modernas, é uma questão sem resposta.

Davidson, 1992:81

nas “matas da Guiné”; a luta pela reafricanização dos espíritos e liberdade intelectual com a criação, nas zonas libertadas, de estruturas educativas como a Escola Piloto e o investimento na Formação de Quadros em países aliados do projeto independentista, e por fim a luta na clandestinidade.

Para o problema da descolonização do conhecimento, é interessante perceber esta mobilização política pela luta da reafricanização dos espíritos e liberdade intelectual, associadas à resistência cultural, bem como o investimento na educação, sobretudo nas zonas libertadas. Esta resistência não determinou uma negação da influência da cultura dos “tugas” na cultura de Guiné e Cabo Verde, mas sim uma defesa do trabalho de tirar das cabeças a cultura colonial e imperialista.

Promovido pela OU - Oficina de Utopias e pela Universidade de Cabo Verde, o PIF - Projetar a Independência no Feminino, é, como já referi anteriormente, um projeto de incursão na história da participação das mulheres cabo-verdianas na luta de libertação nacional (já mencionado no capítulo dois). Este conduziu-me à história de várias combatentes da liberdade, bem como de várias frentes de combate. Começo pela Rádio Libertação que, por ter sido considerada como uma das armas mais poderosas no arsenal de guerra, era chamada por Amílcar Cabral de “Canhão de Boca”. Esta Rádio, através da redação e locução de vozes incontornáveis como Amélia Araújo, permitia o contacto direto com os combatentes do PAI-GC, com os soldados portugueses e as grandes massas populares, rompendo o monopólio da informação difundi-

Defender e desenvolver as manifestações de cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher ou criança.

Cabral, 1974b:51



“Na primeira voz: Diálogos intergeracionais com mulheres que participaram na Luta de Libertação de Cabo Verde”. Roda de conversa, PIF, 11 Dezembro 2015.

Esse é o grande valor, por exemplo, das cantigas que os balantas, os beafadas, os mandingas e outros, o crioulo, o mancanha, o pepel, etc. ou das mornas e coladeiras que já se fizeram na base da nossa luta, levantando alto o nosso Partido,(...) Essa é que é a nossa cultura, isso é que devemos desenvolver hoje em dia.

Cabral, 1974a:83

da pela rádio dos colonialistas.

Para o assunto da resistência cultural, o aspeto que mais importa salientar desta arma, foi o contributo que esta deu para o sentido de pertença e união na luta, através da informação difundida sobretudo em português e em crioulo. A Guiné era e é habitada por muitos povos, com culturas, religiões e línguas distintas, compondo assim uma diversidade enorme da África Ocidental. No entanto, segundo Amílcar Cabral não deveríamos negar a importância do legado português com a sua língua como instrumento de comunicação fundamental. Associada a esta língua é o crioulo que é eleito como língua de união entre Cabo Verde e Guiné Bissau. Mas esta Rádio desempenhava ainda o papel de reconhecimento e valorização de diversas línguas locais da Guiné, como balanta, mancanhe, mandjaco, fula e outras, dialogando com o xadrez étnico cultural existente e desrespeitado no período colonial, e ainda em luta pela diversidade étnica e linguística no pós independência.

Associado à língua e à expressão dos povos também a música teve um papel importante na expressão e na mobilização política pela independência.

*Es ta moda un praga
tud es poss brónk ta
li ness terra
Ta cansam cabeça
ta disgraçam na no colheta
Prepara bo fuga
pa defende ké de bo
m ta que esperança c'un dia
bo tita caba kes
m ta que esperança c'un dia
es ta ba ambora
Es ca ta ben mais
No tá vive bem*

Estão como uma praga,
todos estes pássaros brancos
aqui nesta terra
A cansar-me a cabeça,
a desgraçar a minha colheita
Prepara a tua fuga
para defender o que é teu.
Tenho esperança que um dia
acabas com eles
Tenho esperança que um dia
eles vão-se embora.
Eles não voltarão mais.
Nós viveremos bem.

Os novos nacionalistas da década de 1950 acabaram por abraçar o nacionalismo como única fuga possível à soberania colonial. Esforçando-se por transformar os territórios coloniais em territórios nacionais, acabaram por considerar que a riqueza de culturas étnicas africanas era ao mesmo tempo perturbadora e difícil de incorporar nos seus esquemas.

Davidson, 1922: 103



Amélia Araújo locutora da Rádio Liberdade. Canhão de Boca, 2016.



Capa de vinil. Desenho de Abílio Duarte. 1974

Letra de Música Póss Bronk /
Pássaro Branco.
Música Nhô Balta



Pormenor de Fotografia de Mikko Pyhälä. Escola do PAIGC nas Regiões Libertadas (provavelmente Madina de Bóe) 1970-71. As mesas são portas velhas de celeiros de uma companhia portuguesa que tinha sido destruída. Legenda original do mesmo autor. Arquivo da FAC, Fundação Amílcar Cabral.

Escolas de Libertação: contra o colonialismo, contra o capitalismo

*Nos no ca é macáco, nos é homi cu mudjer**

A descolonização é uma luta contra o capitalismo. Tal como pude explicar anteriormente a luta que começa nos anos sessenta do séc. XX negritou o foco da resistência cultural face, não só ao colonialismo português, como às ideias colonialistas que persistem em nossas mentes, e ainda contra as fraquezas da nossa cultura. A luta pela libertação fez-se então contra o colonialismo, cuja expressão máxima nesse momento histórico terá

*Nós não somos macacos, somos homens e mulheres.
Amílcar Cabral

Nós não podemos fazer o nosso trabalho como se imitássemos apenas os outros! como se fôssemos macacos e não homens. Temos de levar os nossos gestos de imitar os outros até ao ponto em que tomamos consciência deles e fazemos uma coisa bem feita.
Cabral, 1969:2

sido o fascismo de Salazar, e contra o capitalismo. A libertação nacional conquistada significou a vitória sobre o colonialismo, mas não terá significado a vitória sobre o imperialismo, já que outras expressões capitalistas e neoliberais manipulam até hoje os países africanos recém independentes. Nestes países africanos mais frágeis no ataque ao imperialismo capitalista, podem observar-se sinais de acumulação de riqueza, de subjugação exclusiva às dinâmicas globais de neoliberalismo, e seus efeitos nos mais diversos aspectos da contemporaneidade, como a saúde, o ambiente e seus recursos naturais, o trabalho, entre outros. Todos esses sinais de ideias colonialistas e capitalistas estão presentes não só nos sistemas macroeconômicos de controle global, como se entranharam no pensamento de cada um de nós.

Na experiência que tive no âmbito na pesquisa no PIF, em particular no contacto e inter-conhecimento com Lilica Boal (combatente da liberdade da Pátria, ex-diretora da Escola-Piloto), foi precisamente essa consciência de que a educação na luta tinha muito que ver com a força da liberdade intelectual, a re-africanização dos espíritos como modo de descolonização das mentes contra o colonialismo português. Mas rapidamente se tornou para mim também evidente, pela escuta e leitura dos discursos de Amílcar Cabral e outros dirigentes, que a amplitude da descolonização ia para além do português, da língua, da ostracização sobre o negro e a sua cultura, tinha que ver com uma descolonização de tudo aquilo que em nós está determinado pelo colonialismo, força e expressão do capitalismo e por sua vez do imperialismo.

Torna-se interessante e atual entender a resistência ideológica dos vários movimentos de libertação através da

A nossa luta é tanto dando tiros nos Tugos, nos rios, no mar, no ar, na terra, como preparando a nossa gente para amanhã, como vocês todos nesta escola são preparados.

Cabral 1962:3

(...) o pensamento emerge dos incidentes da experiência vivida e deve permanecer vinculado a eles como os únicos marcos por onde nos devemos orientar.

Arendt, 1961:28



Em Dezembro de 1964, PAIGC fez o primeiro manual de alfabetização. Fotografia reproduzida na página 10 “Women of the Revolution”, GFMA Topics, nº3. London.

recusa da escola colonial. No caso da FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique, Samora Machel (1974), defendeu a escola como um Centro Democrático, pretendendo superar o mercado de conhecimento das elites coloniais muito forjado pelo modelo de escola enquanto instituição burocraticamente responsável pela transferência de um saber superior, ‘desafricanizando’ os indivíduos, ou seja, formando negros que pensassem como ocidentais.

À semelhança da experiência moçambicana, o PAIGC, na sequência do Congresso de Cassacá em 1965, concluiu que era necessário por em prática estratégias que pudessem garantir a formação de quadros que, mais tarde, pudessem garantir a consolidação da independência e do desenvolvimento dos dois países envolvidos na luta, Guiné e Cabo Verde. Estas estratégias foram sistematizadas por um sistema escolar composto não só por jardins-escola, escolas, escolas internato como a Escola-Piloto, escolas de formação de professores e escolas de verão, a produção de livros escolares, o jornal e programa radiofónico Blufo, atividades culturais, entre outros.

A educação estava organizada em torno da formação política, técnica e a transformação dos comportamentos individuais e coletivos. Destacam-se alguns aspetos nesta organização. Por um lado, o caso da Escola Piloto onde ficaram registos importantes em torno da organização das atividades escolares e o envolvimento de todos os elementos do sistema, numa lógica de responsabilidade, compromisso e participação cívica nas dinâmicas coletivas. Por outro lado, e ao nível das várias escolas, todo e qualquer conteúdo pedagógico tinha o crivo ideológico

Para os portugueses, educar era portanto sinónimo de ‘desafricanizar’. Tanto melhor se isto conduzia à criação de seres divididos, desenraizados, dilacerados -africanos que pensavam como brancos. Oliveira, 1978: 20-21

A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Freire, 1978:15



Fotografia de Mikko Pyhälä., 1970-71. Mulher ativista do Partido fazendo bordado. Legenda original do mesmo autor. Arquivo da FAC, Fundação Amílcar Cabral.



Capa de livro de 4ª classe, produzido no contexto de luta de libertação nacional pelo PAIGC. Fotografia de pesquisa de Rita Rainho, 2015.

do PAIGC por oposição ao colonial. É também relevante o trabalho educativo assente num ensino bilingue - o português e o crioulo - bem como a introdução de disciplinas como a geografia dos territórios em luta (Guiné e Cabo Verde), a história dos povos ancestrais como contraponto do modelo que começava com a chegada dos colonizadores e sua missão civilizadora, a introdução da pintura e os bordados, ou ainda as práticas nos terrenos de cultivo agrícola. No entanto, quanto ao modelo disci-

Era a melhor maneira de preparar os quadros para o futuro. E, dentro da escola, havia realmente uma relação estreita entre professores e alunos, de respeito mútuo. Isso continuou até hoje. Quando encontro um antigo aluno da Escola-Piloto é sempre um momento gratificante.

Boal, 2014.

plinar em si e aos métodos de avaliação, pelos registos que ficaram, é visível a continuidade do modelo ocidental evolucionista, disciplinar e quantitativo.

Paulo Freire no seu livro *Cartas a Guiné Bissau* (1977 1ªd.), expõe preocupações que partilhou nessa época com os combatentes na Guiné. Irei inscrever na tese algumas ideias do referido autor, sobretudo pela relação com a experiência do M_EIA, situação que originalmente motiva as reflexões desta escrita.

A força da palavra escrita num manual /cartilha ou da palavra solta pela boca de um professor, determina ora a possibilidade da liberdade intelectual do indivíduo (enquanto ser individual, mas também coletivo), ora promove neste indivíduo uma atitude passiva, recetiva, que, inevitavelmente, inibe e contradiz o carácter criador do ato de conhecer. Em tensão com a tradição oral dos povos, a tendência geral da educação, fundou-se numa imediatiz da transferência pura de conhecimento, numa lógica burocrática: o/a professor/a, um/a especialista vende e distribui um “conhecimento empacotado”, mediado por relações de poder óbvias e por todos já vividas no mercado do conhecimento em que estamos inseridos.

A iniciativa de alfabetização de adultos, apoiada pelo caderno *Nô Pintcha - Primeiro Caderno de Educação Popular*, remeteu-me, no tanto que pude conhecer através do livro que referi anteriormente, a uma consciência das competências orais dos alfabetizandos e a relação destas com o processo de codificação da palavra, a escrita. Paulo Freire, explica como o caderno assume páginas de composições silábicas seguidas de páginas em branco para outras combinações silábicas dos alfabetizandos. Diz Freire (1977:75), “É neste sentido que a alfabetização,

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatoria”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores.

Freire, 1978:15

Apesar de certas manifestações dos valores africanos, repetimos que a característica essencial das culturais africanas é a oralidade. Porque, mesmo quando se utiliza a escrita, a tradição, que dissemos ser sinónimo de actividade, apenas se expande autenticamente, na maioria dos Africanos, pela oralidade. Aguessy, 1980:113

Como era ser professora em uma comunidade a quem sempre foi negado o direito à educação e a políticas educacionais, dando liberdade à ação do racismo? A resposta não estava pronta, e fomos buscando (...) formas de respondê-las, pois essas questões só interessavam a nós mesmos.

Silva, 2012:24

Nenhum falou estaticamente, dissociando a palavra do seu corpo. Nenhum disse a sua palavra para que fosse apenas escutada. Na África a palavra é também para ser “vista”, envolvida no gesto necessário.

Freire (1978) [1977 1ª ed]:57

como ação cultural numa perspectiva revolucionária, é um ato de conhecimento, de que os alfabetizados são também sujeitos.” A ideia de que a leitura da realidade pode também ser feita pela leitura de um texto, remete-nos para a necessidade da sua interpretação que deve ser “re-escrita”, oralmente, pelos alfabetizados (Freire, 1977). Através desta experiência, pergunto-me qual o lugar da oralidade, hoje, na produção de conhecimento no ensino superior? E qual a sua relação com a produção escrita?

O momento presente mantém desafios de valorização da oralidade no contexto educativo de Cabo Verde, bem como é ainda premente desenvolvermos práticas que respeitem esse valor, dialogantes com a produção de conhecimento baseado no documento, na leitura e escrita. No M_EIA a experiência relevou-nos que a própria língua, no caso línguas, a portuguesa e o crioulo, dialogam no quotidiano das ilhas apenas aparentemente sem conflito. Mas que relação de poder representa ainda o português sobre o crioulo assumindo-se como língua exclusiva na produção de conhecimento? Qual o espaço para o crioulo, e como a ocupação de um possível espaço deve integrar essa característica do oral?

A “Escola ao campo”, política educativa na época da luta de libertação na Guiné Bissau, embora não tenha ficado muito conhecida, terá tido princípios muito semelhantes a estratégias implementadas pelo M_EIA nos bairros urbanos e comunidades rurais. Correspondeu a uma estratégia importante do envolvimento dos alunos com a realidade local e as necessidades do país. Na época, numa lógica de deslocação dos centros urbanos para as

Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a “exercícios de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados de louros” *, mas a participar do esforço de reconstrução nacional. Freire, 1978: 20

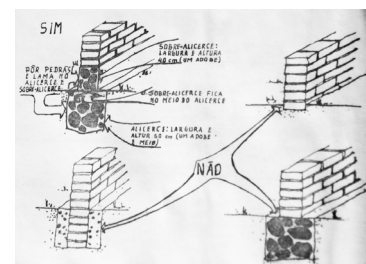
A formatação experimentada na comunidade ultrapassa as fronteiras do pedagógico e se estende à construção identitária e territorial. Silva, 2012:132

E havia o crioulo, essa língua que faz dos portugueses uns seres ansiosos, porque tão depressa parece entregar-se à nossa compreensão como logo se escapa, ritmo de cobra e água viva que afinal o nosso corpo difícil não foi capaz de acompanhar. Saramago 1986:III

É a única coisa que podemos agradecer ao tuga, o facto de ele nos ter deixado a língua depois de ter roubado tanto na nossa terra. Até um dia que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrado todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. Cabral, 1974a:103

zonas rurais, de associação de professores e estudantes na atividade produtiva junto com os camponeses, provocava-se uma dupla aprendizagem, a de aprender com os camponeses e a de lhes ensinar algo, numa partilha real e pragmática. Em alguns casos das antigas zonas libertadas, a atividade produtiva de alunos, professores e camponeses, permitia até a auto-suficiência de algumas regiões.

Esta estratégia foi baseada no princípio de comum / comunidade, fundamental para a compreensão do legado ideológico da luta contra o colonialismo, mas também contra o capitalismo-fundamental para encarar os desafios da atualidade. A escola e a comunidade integravam o esforço de sustentar a luta de libertar o país.



Manual da Repartição de Construção e Reparação de Estabelecimentos de Ensino. Imagem da capa e página 24. Fotografia de pesquisa de Rita Rainho, 2015.



Reconhecimento do território quilombola no âmbito do Encontro com as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, 16 a 24 de Julho 2017. Rita Rainho, 2017.

Projeto Político Pedagógico de Conceição das Crioulas

Autoconhecimento

Como referi anteriormente, uma das formas de manter a dominação colonial era negando ao povo o direito à educação. Assim, a herança do período de luta de libertação na Guiné Bissau com as ‘escolas no mato’ e em Cabo Verde com o Liceu, foi fundamental para poder melhor compreender a importância da luta no campo da educação.

Todas as pequenas conquistas ao nível da educação foram determinantes para tornar consciente a impregnação dos efeitos do racismo e da discriminação colonial insta-

(...) Durante muito tempo
A educação
Foi um forte instrumento
A favor da opressão.

É por isso que
Defendemos
Uma educação diferente Que
inclua nos currículos
A história da gente.

Música de autoria de: Francisca
Marcelina de Oliveira, Márcia
Nascimento, Maria Diva e Maria
Zélia, Conceição das Crioulas.

lada, e mobilizar as pessoas para o valor da independência e o seu reconhecimento como povo livre.

Esse legado arquipelágico e do continente africano, remetem-me aqui para a experiência no setor da educação em Conceição das Crioulas, comunidade quilombola a que tenho vindo a fazer referência, pelo relacionamento de continuidade do ID com a comunidade. Tal como já partilhei no subcapítulo 1.3 “Campo de decisões, imprevisíveis e indisciplinadas”, a prática do ID no seu relacionamento com as comunidades em Portugal, Moçambique, Cabo Verde e Brasil, tem sido baseada no princípio político dos múltiplos C’s. Este princípio de atuação funda-se nos momentos lentamente construtores de Conhecimento, Confiança, Cumplicidade, e ainda poderia acrescentar de Construção Comum e Crítica na relação com as comunidades, escolas e grupos com quem nos relacionamos nos projetos.

Ora este princípio, que anteriormente apresentei como *fazer junto*, sintonizou-se, em Conceição das Crioulas, com uma relação que se tem vindo a fortalecer ao longo de mais de uma década. O modo e o povo de Conceição das Crioulas não se compatibiliza com a tendência e o jeito submisso, inseguro de outros povos. Conceição das Crioulas marca-me sempre pela força coletiva e pela assertividade com que se defende e pratica o pensamento e o fazer *com*, afastando a tentação do pensar e fazer *para*. Esse posicionamento tem sido determinante nas lutas da comunidade, nas diferentes frentes e, no seu particular, na educação, com grupos colaboradores, mas também com os poderes públicos. Afirma-se nas relações com as várias pessoas, grupos e projetos que

No segundo ciclo do Ensino Básico, o de dois anos, envolvidos no mesmo ato de conhecimento em que se experimentaram no primeiro, trabalhando sempre em comum e em comum buscando, os educandos não apenas alargam as áreas de seus conhecimentos mas aprofundam aqueles em cujo processo, tanto quanto os educadores, assumem o papel dos sujeitos. Freire, 1978:40

É possível perceber que a comunidade negra brasileira não assistiu passivamente as omissões e ausências de ações do Estado como é mostrado por meio da história oficial. Ao contrário – várias foram as formas de enfrentamento e resistência na busca desse direito, o direito à educação. Silva, 2012: 30

Quilombo como algo estático é o quilombo do imaginário, do resto, do que sobrou. Silva, 2012:44

E foi o lutar, o resistir que fizeram com que os descendentes das crioulas permanecessem no território de Conceição das Crioulas, sempre inspirados na coletividade e na partilha, alimentada pelo desejo de liberdade. Silva, 2012:65

interagem com a comunidade, mas reafirma-se também na luta pelas mudanças necessárias junto dos poderes públicos estaduais e locais.

No âmbito da educação, desde o reconhecimento destas comunidades na Constituição Brasileira em 1988, que a comunidade de Conceição das Crioulas tem vindo a lutar por leis que defendam os direitos de uma Educação Escolar Quilombola baseada na sua especificidade e diferença, nas suas lutas e suas histórias. E o que me parece singular é que, na relação com estes poderes, Conceição das Crioulas afirme o valor de se pensar e fazer *com* as comunidades quilombolas, retirando a força dessas instâncias públicas de fazerem leis mortas e *estratégias de gabinete para* as comunidades. A implementação das leis feita através de *estratégias para* as comunidades, tende a determinar uma instância e um olhar alheio e exterior à Educação Escolar Quilombola (termo que integra os modos educativos formal e informal no quilombo). Porém, a construção de estratégias de pensar *com*, implica uma postura de partilha e aprendizagem coletiva a partir das comunidades e da participação destas, valor naturalmente defendido em Conceição das Crioulas.

No âmbito da construção do currículo escolar, várias têm sido as conquistas das comunidades, como é o por exemplo da obrigatoriedade legal da inclusão da História da África e Afro-brasileira nos currículos da educação básica brasileira. Porém, perante inoperabilidade da lei, Conceição das Crioulas atua para que a letra da lei, não seja apenas letra morta, e sejam palavras-instrumento-ação da própria comunidade, apropriando-se da lei, desenhando estratégias para a operacionalizar.

1. Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático específico e a formação e aperfeiçoamento de professores;
2. Extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras;
3. Implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas. (CARTA DO I PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL DE QUILOMBOS, Brasília, 1995).

Pensar “com” envolve, escuta, troca, partilha e se aprende coletivamente; ao contrário de fazer educação “para”, que elabora, define, impõe e implementa a partir da visão de quem a faz, sendo, portanto, um olhar externo e estranho, sem levar em conta os espaços os interesses e a cultura dos grupos por ela pretendida a atender. Silva, 2012:79

É nesse processo que me interessa também trazer para esta reflexão – pela cumplicidade da indagação com a experiência em Cabo Verde – a pergunta que coloca Givânia Silva (2012:82), líder da comunidade, no que toca a “(...) como respeitar algo que ainda não se conhece e, por isso, é considerado de pouca importância?”

No caso de Cabo Verde, as circunstâncias arquipelágica e histórica do país tenderam a conduzir-me (envolvida em processos educativos, formais ou informais) a essa mesma indagação ao longo da investigação. Como respeitar algo que ainda pouco ou nada se conhece?

Atenta às malhas neoliberalistas que tramam as redes de saberes locais e à raiz ocidental dos sistemas educativos que legitimam o reconhecimento dos saberes *outros*, como fazer parte da resistência dos conhecimentos do Sul Político, ainda negligenciados e atingidos pela injustiça cognitiva global?

Em particular no M_EIA, opções globais e locais, ocidentais e endógenas misturam-se na essência do projeto. Lidando com os desejos dos estudantes e da sociedade que se projetam na expectativa de se formarem artistas, designers e arquitetos, a escola propõe uma utopia de lugares onde se partilhem aprendizagens, onde se promova uma educação artística plural e não disciplinar, onde professores e estudantes desenvolvam possibilidades de futuros intervenientes na complexidade contemporânea em Cabo Verde.

Este valor utópico determina processos experimentais, tensos na organização académica e no diálogo com as estruturas legais rígidas de ensino superior, bem como tensos na relação com as dinâmicas e contradições da

A comunidade quilombola de Conceição das Crioulas conhece bem esta lei, aliás lutou por ela e conquistou-a, mas para isso, precisou de ir atrás da história de um povo que foi interrompida, por outro povo. Quebrar a barreira do analfabetismo, ter acesso à escolarização, para mim, e para a comunidade quilombola significa isso mesmo, poder ter acesso à história para haver “uma devolução da história, restituir a capacidade de tecer o seu próprio caminho histórico”, juntando os fios soltos, interrompidos, poder reconstituir essa mesma história.

Faria, 2016:17



Reconhecer o território da ilha. Caminhada de estudantes e professores do M_EIA até ao sopé do Monte Cara, ilha de São Vicente. Rita Rainho, 2014.

vida das comunidades. Nos últimos catorze anos, no M_EIA, tem-se forjando inevitavelmente uma iniciativa pioneira em Educação Artística no ensino superior focada na promoção de projetos de desenvolvimento local em Cabo Verde.

A ponte com a experiência de Conceição das Crioulas tem, a meu ver, um valor comum: a deslocação do conhecimento. Existem estruturas sociais, educativas, científicas e políticas cuja missão é determinar conhecimentos globais e homogeneizados através da ordem, do rigor e da razão pré-definida pela ideia e da evolução pré-definida por modelos exteriores de legitimação. No entanto, acredito que o espaço educativo que se tem gerado nestas duas situações e contextos, Conceição das Crioulas e M_EIA, têm que ver com a deslocação dessa produção de conhecimento esperada e desejada por todos, para uma produção de conhecimento cuja âncora é local. Essa âncora, segundo estas experiências, tem-se tornado mais e mais visível através do deslocamento provocado pela investigação e criação de modos de autoconhecimento. O sentido de autoconhecimento, não só na perspetiva individual, como comunitária/coletiva, ganha uma característica diferenciada, na medida em que o autoconhecimento permite melhor reconhecer as diferenças do conhecimento globalizado, reconhecendo-se a si próprio e à sua comunidade, num movimento mútuo de construção do conhecimento do Sul Político.

Em Conceição das Crioulas, importa perceber como tem esta comunidade lidado com a questão do currículo escolar na relação com a sua especificidade cultural e

O conhecimento, é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento.

Santos, 2008:157

A deslocação parece permitir a abertura e consciência da geometria de outros pontos de vista do mundo, sua maneira, mas também seu lugar específico e global no contexto político, económico e social. Parece também desencadear frustrações capazes de abrir os olhos à urgente revisão da Arte e das culturas imponentes e impositivas. Construir outras, já agora com outros (que não sempre os mesmos).

Rainho, 2011b:40

E tudo o que a gente faz também aqui que é... somos parceiro em tudo.

Meire, 2014 (Apud Faria, 2016: 172)

Então assim, o seu fazer vai participando, vai se tornando um sonho, fazendo parte do sonho coletivo da comunidade. Qual é o sonho da comunidade? É ter terra, um território desintrusado, é ter uma educação melhor. Nascimento, 2012 (Apud Faria, 2016:283)

política. Há dois aspetos que, na minha opinião podem contribuir para entender esta questão. Por um lado, e tal como já referi, existe ao longo das últimas décadas um trabalho coletivo e associativo, por parte da AQCC, na luta e no trabalho com os poderes públicos no sentido da luta política por mecanismos estaduais de coleta de informações da população brasileira em geral, investindo na identificação de grupos inviabilizados culturalmente, como no investimento de políticas e práticas que atendam às especialidades destes grupos, como é o caso das comunidades quilombolas. Por outro lado, tem-se registado um trabalho de reforço político, cultural e identitário no que diz respeito ao papel da educação na luta pela posse da terra, pela saúde, estruturas comunitárias, pela luta do currículo diferenciado e acesso à educação na própria comunidade. Esse trabalho é dotado de uma objetividade política que permite diferenciar a luta da comunidade de outras lutas mais gerais pela emancipação e pela ascensão social, entre outras.

No caso do M_EIA, esta tem na sua génese um processo da ONG Atelier Mar numa luta e negociação com os poderes públicos sobretudo para o reconhecimento de uma escola de ensino superior artístico, em rede colaborativa internacional intensa que viabiliza a sua existência num contexto insular como Cabo Verde. E, comporta também as marcas de um esforço, sobretudo ao nível de lógicas internas, no que diz respeito ao papel do pensar/fazer artístico na intervenção social e cultural, como motor do desenvolvimento local em Cabo Verde.

Contar histórias dos outros aos outros é contar os outros. Contar-se é conhecer-se, recontar-se é reconhecer-se em vários sentidos.

Faria, 2016: 99

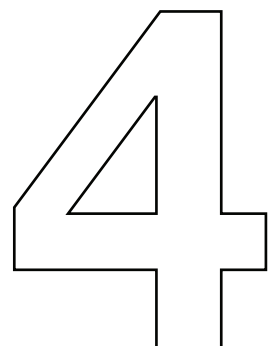
A Conceição das Crioulas reclama para si o seu próprio conhecimento. Poder falar com as suas linguagens, a sua dança, os seus gestos, as suas imagens.

Faria, 2016: 98

Mas por conta disso, hoje a gente tem lei que garante o direito, tem organizações que contribui, então a gente hoje tem mais condições de avançar mais ainda. Não pode esquecer a história das Crioulas, das primeiras negras, de outras personagens importantes que brigaram, que brigaram mesmo, de arma na mão, fisicamente. Que na época era mesmo assim, hoje é diferente a briga, mas a briga continua, né? De outro jeito mas continua.

Nascimento, 2012 Apud Faria, 2016: 282

ENSINO SUPERIOR A SUL



Towards A Transversal Pedagogy

The Silent University Principles and Demands:

- I. Everybody has the right to educate.
2. Immediate acknowledgement of academic backgrounds of asylum seekers and refugees.
3. Acting knowledge without language limitations.
4. Acting knowledge without legal limitations.
5. Participatory modes of usership.
6. Artistic pedagogical practices need to be emancipated from commonly used terminologies such as "projects" and "workshops".
7. Pedagogic practices must be based on long-term engagement, commitment and determination.
8. We act in solidarity with other refugee struggles and collectives around the world.
9. Extra-territorial, trans-local knowledge production and conflict urbanism must be priorities.
10. Decentralized, participatory, horizontal and autonomous modality of education, instead of centralized, authoritarian, oppressive, and compulsory education.
- II. Acting beyond limitations of border politics.
12. Adhocracy instead of bureaucracy.
13. Action Knowledge can only be produced through assemblage methods.
14. Revolution of decolonising pedagogies.



4. ENSINO SUPERIOR A SUL

4.1 Performatividade do conhecimento para efeitos de capital e poder

*Largám da mon**

Um pouco como já vim referindo ao longo do capítulo 3, nos antípodas de uma educação e ensino onde deveria ser reconhecida a liberdade incondicional do questionamento, vivemos num tempo subjugado às políticas neoliberais. O espaço da universidade, é um espaço que, devido à sua história e ao percurso de excelência no domínio da produção de conhecimento, tem em si o peso do elitismo que gera saber, reforçado pelo conceito atual de sociedade do conhecimento.

De acordo com o já exposto a (im)possibilidade de descolonizar o conhecimento está muito relacionada com o pensar/fazer educação, ensino, desde que nascemos até adultos. Em países como Cabo Verde, ao invés do que seria de esperar, após experiências significativas das “escolas do mato”, forjadas ideologicamente contra o capitalismo e contra o colonialismo, esse pensar/fazer está ainda enraizado na herança colonial e seus dogmas paradigmáticos, numa tendência reprodutora da hegemonia ocidental no âmbito da educação e naturalmente afetados pelos campos da economia, política e cultura. A condição de país periférico, obriga Cabo Verde, como outros países em igual circunstância, a encontrar respostas raramente integradoras de estratégias próprias e sustentáveis, perante as rápidas transformações que operam no mundo contemporâneo. Também a educação se vê

*é a expressão em crioulo cujo sentido se pode equivaler a “Deixa-me em paz”, literalmente quer dizer “Larga a minha mão”.

Para além do que se chama liberdade académica, essa Universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade incondicional de questionamento e proposição, ou até mesmo, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento (...) exigem. Derrida, 2003:14

A globalização neoliberal capitalista ao se associar à lógica racionalista instrumental, de dominação da sociedade e da natureza, do desenvolvimento científico e tecnológico provoca consequências terríveis particularmente nos países da periferia (...). No entanto, tal como a democracia representativa, a ciência e a tecnologia ocidental continuam a ser vistas como as que têm melhores possibilidades, caso lhes concedam tempo e condições, de resolver as ameaças e os problemas mundiais. Varela, 2004: 11

determinada por um conjunto de subjugações internacionais, modelos e revisões ocidentais, tendencialmente em rota de colisão com as sementes libertadores lançadas nos anos sessenta e setenta e consequentemente com os atuais desígnios deste país recém-independente.

Mais uma vez, independência é diferente de descolonização, e os valores da Universidade tendem ainda a ser reflexo de um olhar colonial do mundo. O conhecimento por ela produzido, bem como a instituição em si mesma, produzem e reproduzem determinadas relações de poder. Mencionado já o valor emancipatório da educação como fator de ascensão social em Cabo Verde, a Universidade cumpre esse papel de ‘elevar’ o saber popular a conhecimentos científicos que promovam o progresso material e moral da nação, bem como a vigilância, o controlo e o papel de legitimação do conhecimento, em jeito panóptico foucaultiano.

A atribuição do valor do conhecimento passa, por exemplo, pelas categorias dicotómicas de útil e inútil, empírico e científico, legítimo e ilegítimo, válido e inválido, e no campo das artes, o belo e feio, a elite promotora de Arte versus artes populares, o *clean design* e a *gambiarra*. Os sistemas e as instituições educativas incorporam, por isso, a legitimação e a segregação de saberes em detrimento de outros, bem como promovem a capacidade de replicação dos valores morais dos que estudam para o resto da sociedade. Pese embora as políticas de democratização da educação, a função social do conhecimento baseia-se num valor de base que considera a Universidade como lugar privilegiado de produção de

Decolonization means realizing that the processes of domination and asymmetry have not changed so much and that they are now organized through economic and political relationships.

Khan, 2017

A saturação da linguagem pelos vocabulários das ciências tornou-se, assim, um dos modos mais eficazes de estabelecer a hegemonia destas enquanto linguagens do rigor e da verdade. Mesmo em países caracterizados, a partir das sociedades centrais, como científica e tecnologicamente “atrasados”, os vocabulários, modelos, explicações e possibilidades de acção à distância ou de conhecimento de, e acção sobre, entidades “invisíveis” com efeitos sobre o ambiente, a saúde ou a segurança dos seres humanos oferecem recursos importantes para a redistribuição da autoridade cognitiva, cultural e política.

Nunes, 2007:14

conhecimento. E ainda se estabelece segundo determinadas hierarquias, especializações entre uns saberes e outros, mantendo o desenho da organização disciplinar, bem como estruturas e fronteiras como muros de conhecimento canónico e muito pouco permeável.

Foi, para mim, interessante aproximar-me da proposta de Castro-Gómez (2007), para entender o olhar colonial sobre o mundo, a *hybris do ponto zero*, e a sua obediência a um modelo epistémico advindo da modernidade ocidental, até hoje onnipresente nos vários contextos e universidades.

Tanto no capítulo 2, como no 3, recorri a alguns acontecimentos históricos do séc. XV para compreender o legado que carregamos desse momento de formação do mundo capitalista que coincide com a expansão colonial da Europa. O princípio da genealogia das ciências coincide também, a partir do século XVI, com a conquista da América, em que a função do conhecimento é sobretudo a de exercer um controlo racional sobre o mundo.

A ideia de *hybris do ponto zero*, pretende entender o paradigma da ciência moderna ocidental. A convicção descartiana tem em si alguns aspetos que permanecem quase intocáveis na produção de conhecimento científico até aos nossos dias. Por um lado, a certeza de que o conhecimento só é possível quanto se produz uma distância entre o sujeito conhecedor e o objeto conhecido (sendo que, quanto maior a distância, maior a objetividade). Por outro lado, a certeza de que os sentidos constituem um obstáculo epistemológico para a verdade do conhecimento. As ideias que manifesto no subcapítulo “1.3

O novo protagonismo dos cidadãos é inseparável da redefinição da distribuição do saber e da ignorância e das relações entre especialistas que “sabem” e “leigos” caracterizados pelos primeiros pela sua ignorância, vulnerabilidade a temores irracionais e aversão ao risco.

Nunes, 2007:45

Quero logo insistir, para reservar a possibilidade de uma justiça, ou de uma lei, que não apenas exceda ou contradiga o direito, mas que talvez não tenha relação com o direito, ou mantenha com ele uma relação tão estranha que pode tanto exigir o direito quanto excluí-lo.

Derrida, 2010:8

[w]hen imaginative works enable us to see metaphorically and allow us to deal imaginatively with what goes on under the heading of ‘reality,’ we see the texture of our experience; we discover the text-like character of our lives. And it is then that meaning has an opportunity to emerge. Greene, 1995:217

Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla.

Castro-Gomez, 2006:82.

Campo de decisões imprevistas e indisciplinadas” estão intimamente ligadas à desobediência a estes pressupostos da certeza do conhecimento, bem como a campos de verdade e objetividade, defendendo antes uma contaminação da relacionalidade agonística, do empírico, do sensorial, das situações a que me sujeito, enquanto sujeita desta investigação.

É o ponto de observação inobservado que apoia o conceito de *hybris do ponto zero* e que continua a sustentar o paradigma científico amplamente proclamado nas universidades, um modelo epistemológico que se reflete na estrutura disciplinar, de departamentos e currículos, bem como nos modos de pensar/fazer a eles associados. A estrutura disciplinar mantém a ideia primitiva de que a realidade e o conhecimento que produzimos sobre ela deve ser apreendido de modo dividido, fragmentado e por especialidade. Essa ideia está totalmente instalada no sistema universitário. A disciplina remete-nos para um recorte do conhecimento, um recorte que define fronteiras, origens, pais fundadores e mitologias em torno delas. No caso das universidades em países periféricos, vive-se a tendência de importar, não só as estruturas disciplinares, como as narrativas a elas vinculadas. É de notar também, a necessidade de criar subnarrativas, origens e paternidades locais para essas mesmas disciplinas, baseadas nos mesmos princípios mitológicos. Isso desencadeia um conjunto de estratégias educativas e pedagógicas de imersão dos estudantes nas narrativas disciplinares, uma corporização da ordem científica estabelecida e hegemónica.

No geral, por toda a parte, os cursos respondem a áreas

Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica .

Castro-Gomez, 2007: 83

Uma nova interdisciplinaridade gizada em novos tipos de parcerias científicas, resulta em conhecimentos sistematizados em torno das questões essenciais: desde logo, “como é que o ser humano aprende?”. O conhecimento disciplinar acumulado e uma atitude transgressora de fronteiras entre disciplinas, sofisticaram os arsenais metodológicos para compreender a educação. Emerge o equívoco dos isolamentos, alimentado entre as comunidades de professores, de educadores e de investigadores. Compreende-se melhor a fisiologia da educação.

Costa, 2007:17-18

De hecho, la *hybris* es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista.

Castro-Gómez, 2007: 83

disciplinares, e são constituídos por planos curriculares que se fundam numa determinada razão sequencial e evolução pré-determinada em torno de:

- O que se aprende - A estrutura e organização do conhecimento tem limites geopolíticos bem determinados e estes contêm em si formas de transmissão do conhecimento pré-estabelecidas e categorizadas pela perspectiva masculina ocidental, ou seja com fortes âncoras no eurocentrismo patriarcal. Assim o que se aprende tem sido determinado por uma carteira de autores que funcionam como autoridade clássica da disciplina em causa e um conjunto de temas fundadores do “estudo de...”. Quanto à Educação Artística, a crença na individualidade e autoria contribui para a divisão entre a arte popular e as belas artes, ficando a primeira excluída dos currículos, ou remetida para o plano das manualidades. Mantém-se a herança da revolução industrial onde a criatividade e competências técnicas são requeridas, sendo que hoje se promove muito a criatividade para novas indústrias e novas tecnologias, e se acredita na instrumentalização terapêutica da Educação Artística, quer para crianças, quer para jovens no geral ou para grupos vulneráveis para os quais a sociedade remete esta educação ‘salvadora’. Nas aulas de Educação Artística verifica-se a tendência para atividades de repetição, mimesis dos artistas de renome e seus modos de trabalho. Tal é a contraditoriedade que essas atividades criam uma espécie de simulacro ante a aspiração de originalidade e autenticidade;
- Como se aprende - os planos curriculares estão suportados pela ideia de fronteiras disciplinares, onde esporadicamente se ensaiam projetos interdisciplinares, mas

Primeiro, a criatividade, a imaginação, a exploração, a coragem, a perseverança, a heterodoxia e a curiosidade são aspectos mentais que transcendem fronteiras rígidas. Segundo, os profissionais partilham em geral o gosto pela beleza, elegância, simplicidade, complexidade, energia e admiração, independentemente da sua área académica, mesmo que as suas expressões e critérios sejam bastante diferentes. Terceiro, tanto as humanidades como as ciências abordam problemas do nosso tempo e a nossa obrigação de sermos socialmente responsáveis. Quarto, as expectativas quanto ao que se vai aprender, tanto nas humanidades como nas ciências, afectam fortemente os valores da cidadania na sociedade. Jungck, 2007:26

O espaço para a ‘educação artística’ confina-se a um campo tolerado de incentivos e apoios diminutos, exigindo aos seus actores esforços desviados para a rentabilidade de suas acções e procura de sustentação financeira.

Paiva, 2012b:1

tendendo à ausência da transversalidade do conhecimento como dimensão global da vida quotidiana. O isolamento do conhecimento académico da realidade do dia a dia, as fronteiras disciplinares e as divisões entre teoria e prática, técnico e artístico, trazem sérias dificuldades para as ligações, relações e interdependências, necessárias para o entendimento e intervenção sobre a complexidade social, política, económica e cultural dos nossos contextos. No campo da Educação Artística é importante salientar os modos de aprender que privilegiam a aprendizagem individual, forjando-se as ideias de autoria e de genialidade masculina herdadas da história da arte, como mecanismos de exceção legitimados pelas elites e pelo mercado;

- Quando se aprende - estipulado pela atribuição lógica do tempo cartesiano, em que a ideia de evolução e de cronologia pré-determina o ano/semestre de cada conteúdo e o que antecede o quê, e ainda o horário e o número de horas por semana necessárias. Isto traduz-se numa normatividade, linearidade e sequencialidade dos processos de ensino-aprendizagem;
- Onde se aprende - naturalizou-se a sala de aula ou auditório, com lugar de destaque para o professor, as carteiras em filas ortogonais, criando lugares privilegiados junto ao professor e a consequente distância para outros, a melhor ou pior visibilidade para o quadro, a relação de 'ficar de costas' para os colegas quando se está na frente e ver apenas as costas, para quem fica a trás; para além do quadro o tão difundido *power point*;
- Com quem se aprende - tende a ser apenas um único professor especializado que rege e garante a vigilância

O currículo, seja ele o das artes, da matemática ou da língua portuguesa é, antes de tudo, uma tecnologia disciplinar de regulação social. Afaste-se, pois, a ideia de que as artes na educação são, naturalmente, um espaço de liberdade, de autonomia ou de pensamento crítico.

Martins, 2017:16

(...) generar conocimientos que puedan ser útiles a la *biopolítica global* en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios.

Castro-Gómez, 2007:85

O inesperado resultado, porém, foi que no fim do semestre vários alunos queixaram-se nos questionários de que as minhas aulas eram copiadas dos apontamentos! Oh, que ingratidão! Comecei por car ofendido com tamanha falta de reconhecimento mas depois mudei de atitude. Os alunos tinham razão: eu de facto estava a dar aulas com base nos meus apontamentos. E a investigação mostrava que os meus alunos pouco ganhavam em ouvir-me falar depois de terem lido os meus apontamentos.

Mazur, 2007:67

sobre os contornos da disciplina e o que sobre ela se aprende. As relações e hierarquias entre os membros das comunidades escolares ficam conformados a essa organização do espaço de aula, bem como à arquitetura em si mesma. A participação e colaboração são palavras chave nos discursos atuais, mas significam frequentemente interatividade superficial em que os papéis e ações estão pré-determinados sem possibilidade de mudar ou interferir nas decisões;

- Como se avalia a aprendizagem - os modelos de avaliação continuam centrados em instrumentos quantitativos, em que a homogeneização dos estudantes fica reforçada com a acentuação da importância da reprodução do conhecimento, ignorando-se a diversidade e as diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão. Além disso, a soberania da objetividade é entendida como um critério exclusivo de produção de conhecimento, validando-se a ideia do conhecimento Verdadeiro, e ignorando-se a subjetividade e a não neutralidade, o político, a ação e o pensamento humano.

Estas dimensões têm acoplados vários sistemas de controle, como as folhas de presença, os métodos de avaliação e atribuição de nota quantitativa, bem como todo um arsenal científico que garante a aprendizagem conveniente de determinada disciplina. Poder-se-ia dizer que a interação destas dimensões permite o reforço dos cânones, resultando o ensino superior numa continuação do dispositivo de poder das instituições educativas, pretendendo-se fixar conhecimentos num espaço de cientificidade estável e manipulável.

La imagen del mundo como si fuese un sistema mecánico compuesto de bloques elementales, la visión de la vida social como una lucha competitiva por la existencia, la creencia en el progreso material ilimitado, la idea de que la luz excluye a la oscuridad y la razón a la barbarie, están siendo desafiadas por un paradigma emergente que empieza también a golpear las puertas de la universidad. Castro-Gómez, 2007:86

We all believe in the principle of participation. From the institutions of parliamentary democracy we sustain to the practices of listening to, rather than silencing or ignoring, the voices of children, women, minorities, or the handicapped that we take part in, we all uphold and approve the rhetorics of expanded participation as they circulate in political culture. What we rarely question is what constitutes the listening, hearing, or seeing in and of itself- the good intentions of recognition become a substitute for the kind of detailed analysis which might serve to expand the notions of what constitutes a mode of speaking in public, of being heard by a public, of having a public *manifestation*.

Rogoff, 2005:121

Daí que, parecemos ainda fiéis a esta condição moderna onde se fundaram os princípios disciplinares, de ordem e cientificidade associados ao conhecimento produzido na universidade.

Como disse anteriormente, essa condição esteve intimamente ligada à formação do mundo capitalista no momento da expansão colonial europeia. O momento de independência dessas colónias, tem patente, nas universidades (na sua globalidade, não apenas nestes países) e no conhecimento por elas produzido e legitimado, a dependência das leis do mercado global, beneficiando e sendo simultaneamente refém de um sistema capitalista planetário.

Com esta dependência do mercado global, o conhecimento produzido nas universidades vê em risco a sua soberania, excelência e privilégio de legitimação. As instituições universitárias, confrontadas pelo medo da falência, na sua generalidade vendem-se aos interesses do Estado, do mercado e de todas as condições imperiosas do neoliberalismo económico.

É interessante perceber que estamos sujeitos à produção de conhecimento científico pela sua capacidade de gerar lucro, poder e ordem, aquilo a que Lyotard (1990) chamou de performatividade do conhecimento para efeitos de capital e poder.

Recordo a minha surpresa, um tanto inocente, ao ouvir um estudante que, ripostando sobre uma discussão de horários e atrasos, argumentava que eu lhe prestava um serviço, e portanto não lhe poderia colocar nenhum

E essa crítica permitir-nos-á ver que o modo como conceptualizamos os efeitos das artes na educação – enquanto instrumentos de desenvolvimento pessoal, comunicativo e autorreflexivo ou de expressão da personalidade e do carácter – é apenas uma das mais bem conseguidas modalidades de administração e de regulação dos sujeitos postas em prática pelo dispositivo escolar.

Martins, 2017: 17

É comum, hoje, designar-se as sociedades do hemisfério Norte por “sociedades de conhecimento”. (...) Discussões sobre o futuro da democracia e sobre o que agora se designa de governação (governance) – (...) em que o Estado deixa de ser o protagonista central, passando a ser um parceiro ou actor entre outros, incluindo empresas, organizações do terceiro sector ou interesses organizados –, são assim vinculadas à ideia de que o conhecimento e a inovação a ele associada seriam os fundamentos de um novo modo de definição e de exercício da cidadania, a “cidadania científica”, e de que esta, por sua vez, seria a condição de um novo modo de desenvolvimento, caracterizado pela interrelação virtuosa entre crescimento económico, protecção do ambiente e justiça social.

Nunes, 2007:26

impedimento. Também ao longo de vários momentos de desenvolvimento de projeto, de partilha de conhecimento, de trabalho de campo nas comunidades, entre professores e estudantes surgia frequentemente a pergunta: pode-se fazer dinheiro com isto? Assim, revelou-se bem evidente no espaço reivindicativo dos estudantes do M_EIA, a ideia de que o pagamento, o capital, nos torna superiores aos outros, às leis comuns, ou aos eventuais interesses do grupo. Mas também o desejo de resultados vendáveis e competitivos, que frequentemente tem tendência a sobrepor-se a critérios de ética, justiça, interesse social, ecológico, político, ou outros.

El principio de performatividad tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea [de progreso] o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes [...].

Lyotard, 1990:93

4.2 Nascer com os genes da crise da universidade ocidental

*Enê más quera bô!**

Se tomarmos como referência as crises da Universidade (pública) definidas por Boaventura Sousa Santos (1989, 2010a), poderemos entender melhor as controvérsias políticas, educativas e artísticas globais, da especificidade e do posicionamento de projetos desafiantes como esta escola, M_EIA, face a essas controvérsias. As crises dizem respeito à função, à demanda e resposta da Universidade, respetivamente, crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise de institucionalidade.

Segundo o autor, a crise de hegemonia resulta da contração das funções tradicionais da universidade e das que lhe foram sendo atribuídas ao longo do século XX, favorecendo uma adaptação constante à economia capitalista. Ou seja, tradicionalmente a produção de conhecimento científico e humanístico, definia uma formação de elite baseada em alta cultura. Porém as exigências do século XX foram dilatando estes grupos de elite e estabelecendo um padrão cultural médio, conhecimentos úteis para a mão de obra qualificada exigida no desenvolvimento capitalista. Nitidamente essas duas funções revelaram-se como contraditórias, edificando uma crise da função da universidade entre conhecimentos de excelência e os funcionais (funções úteis ao mercado).

Assim, no caso de Cabo Verde, logo que são criadas as primeiras instituições de ensino superior no arquipélago, esta crise de hegemonia atinge-as brutalmente. À

* Expressão utilizada para mostrar desapontamento com alguém, neste caso a universidade. Literalmente, “Não eras mais do que isso?”

Se a existência de “ligações perigosas” entre peritos e interesses económicos ou entre cientistas e indústrias ou o sector militar apontaram, desde muito cedo, para as limitações destas formas de regulação, estas incorporavam-se, no essencial, no modelo da mudança social normal próprio do período de maior pujança do Estado-providência. Santos, 2000:166-9.

Para além destes problemas, é crescente a visibilidade do “outro lado” da “sociedade de conhecimento” que é feito de crises decorrentes de acidentes tecnológicos e de desastres ambientais, de controvérsias científicas e técnicas, de mobilizações e intervenções públicas de cidadãos e de populações locais, dos seus movimentos e organizações, de experiências de organização de debates, espaços deliberativos e outras formas de participação cidadã que procuram lidar com as dificuldades de resposta de instituições e de especialistas a ameaças ou riscos à sua segurança, à saúde e ao ambiente, à sua identidade ou ao seu modo de vida. Nunes, 2007:6

nascença, estas instituições, têm em si incorporado, o síndrome ocidental de crise da universidade, em que a autonomia das instituições e o seu compromisso com o desenvolvimento social do país, se submete às prioridades e lógicas de capital financeiro. Apenas a título de exemplo, a pesquisa nas universidades no Sul Político, está extremamente dependente de financiamento externo (suas prioridades e agendas), e tende a ser legitimada quando realizada em estreitas relações com países do norte.

Essa hierarquização de saberes, da alta cultura e da elitização do acesso, própria da função tradicional da Universidade, deixou de ser consensual, sendo que as exigências sociais e políticas criaram uma forte demanda do acesso à universidade e da abertura a outros saberes. Assim, a segunda crise definida por B.S. Santos, a crise de legitimidade, chama a si a reivindicação de igualdade de oportunidades, e por isso, uma democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo na perspectiva de uma formação virada para formar postos de trabalho de uma sociedade do mercado capitalista.

Finalmente, a universidade compõe uma resposta contraditória, denominada pelo mesmo autor, crise de institucionalidade, entre a pretensa autonomia institucional, na sua função e relação com a sociedade, e uma pressão exterior com critérios de eficácia de produtividade.

Na sequência de Boaventura Sousa Santos em 1989 e depois 2010 com “A Universidade do séc XXI”, Bill Readings em “A Universidade em Ruínas” (1994) evidencia as mudanças desde a Universidade da Cultura à Universidade da Excelência, sendo que a excelência, tende a

Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas.

Sguissardi, 2009:188

La universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital. El conocimiento científico (...) Ya no es legitimado por su utilidad para la nación ni para la humanidad, sino por su performatividad, es decir, por su capacidad de generar determinados efectos de poder.

Castro-Gómez, 2007:85.

This seems to me directly symptomatic of the re-conception of the University as a corporation, one of whose functions (products?) is the granting of degrees with a cultural cachet, but whose overall nature is corporate rather than cultural.

Readings, 1996:10-11

funcionar como uma espécie de tábua de salvação para uma instituição que parece não ter resistido à falência enquanto produtora de cultura nacional das anteriores Nações-Estado, tal como coloca o autor. A universidade, converte-se numa empresa burocrática internacional e promove a produção de conhecimento num sistema controlado e controlador, em que o conhecimento é capital e a universidade um produtor de capital.

Outros autores, como Marc Bousquet, “How the University Works” (2008) e Cary Nelson, “No University Is an Island. Saving Academic Freedom” (2010) explicam também as ruínas da universidade rendida ao capitalismo. Na Declaração da Conferência Regional para a Educação Superior na África (CRESA), realizada, à semelhança de outras, no contexto preparatório para a Conferência Mundial de Ensino Superior (CMES), convocada pela UNESCO e que ocorreu em Paris em 2009, está bem evidente a defesa do ensino superior como um bem público, mas com financiamento privado. Porém, por todo o continente, em Cabo Verde, como em Angola e Moçambique, por exemplo, o ensino superior demarca uma enorme expansão da mercantilização das instituições educativas nesse nível de investimento privado. É bastante evidente que a mercantilização do conhecimento, continua tendo fortes impactos na função, demanda e resposta da universidade no tecido social.

Em suma, as universidades do séc. XXI, em especial as universidades no Sul Político, nasceram numa trama de funções, demandas e respostas em crise. Em circuns-

(...) implementar políticas da Agência Africana de Acreditação para a harmonização da educação na África; a promoção de políticas de colaboração entre os setores público e privado no âmbito da investigação; a formulação/ implementação de programas para melhorar a capacidade das instituições de ciência e tecnologia; (..)
Comissão da União Africana, 2014:28.

A educação é um bem público, porém financiamento privado deve ser estimulado.
Unesco, 2009:6

Os participantes ressaltaram a necessidade urgente de se confrontar os desafios emergentes relacionados à desigualdade racial e entre os sexos, liberdade académica, fuga de cérebros e falta de preparação de graduados para o mercado de trabalho. Eles destacaram a urgência na adoção de novas dinâmicas para a educação superior africana, caminhando em direção a uma transformação abrangente para melhorar bruscamente a relevância e a responsabilidade da educação para com as realidades políticas, económicas e sociais dos países africanos.
Unesco, 2009:5

tâncias de grande dependência económica, e frequentemente criadas em regimes de cooperação internacional, tenderam a reproduzir os seus modelos pelos genes das universidades em crise, e dependendo das mesmas relações e expectativas do mercado neoliberal da sociedade atual. A universidade está posta em causa por modelos de negócios educacionais; gera respostas contraditórias diante da expectativa de uma formação para a vida em sociedade, mas que se concretize num emprego; e por fim, tem a sua legitimidade falhada, pondo em causa a real contribuição desta para a sociedade.

As crises da universidade no Sul Global ao mesmo tempo que evidenciam um padrão de reprodução e repetição de experiências e situações identificadas no Norte, é no Sul que novas epistemologias e possibilidades de rupturas com o estado de coisas produzido pela mercantilização da educação superior são tecidas.

Bizarria, Tassigny, Freire,
2017:145-146

4.3 O ensino superior em Cabo Verde

*Lua bédja na terra nova**

Tal como referi noutros momentos desta escrita, o início do colonialismo no séc. XV determinou a organização colonial do mundo em torno de uma visão imperial segregada de saberes, linguagens, memórias e imaginários, numa operação estratégica de limpeza, de desarticulação social, cultural, religiosa, linguística, etc., em favor da grande narrativa universal europeia. Foi nesse contexto histórico-cultural que as ciências modernas se fundaram, constituindo-se como base eurocêntrica de hegemonia científica e, a especificidade desse contexto serviu então de padrão globalizante, de referência superior universal. Criou-se um sistema que atravessou todos os domínios numa única forma de vida e visão possível e permitida. Em suma, um discurso total que serviu de dispositivo educativo, promovendo o conhecimento colonial/imperial do mundo e tendendo à cega assimilação nas várias geografias.

Nesse período colonial foram criadas várias universidades que se instituíram enquanto extensões das estruturas científicas e modelos das potências coloniais. Na África sob domínio português, em 1962 são criados os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique (integrados na Universidade Portuguesa). Nessa data existiam já no continente sete universidades anglófonas, e duas francófonas. À semelhança do ensino universitário para estudantes oriundos das colónias na metrópole, a missão do ensino superior nos territórios colonizados era a formação de elites culturalmente assimiladas e fiéis ao

* Literalmente do crioulo quer dizer Lua velha em terra nova. Aqui em alusão à importação da crise da universidade para o arquipélago.

O vigor intelectual e mundial da Universidade de Tombuctu do século X ao século XVI é um dos traços culturais mais marcantes desse desenvolvimento. (...)Esta cidade [Tumbuctu] com 70 a 80 mil habitantes tinha (...) 15 a 20 mil alunos corânicos e cerca de 150 a 180 escolas corânicas. O seu excepcional nível cultural permitiu a eclosão e a emergência de um certo número de sábios cuja autoridade no domínio da ciência, das letras, do direito, etc. era mundialmente reconhecida e admirada. Aguessy, 1980:110.

colonialismo. Ou seja, era para estudantes que abandonam a sua cultura e se submetem aos novos costumes. No subcapítulo Sementes Germinadas na Luta, havia já mencionado que, após a II Grande Guerra Mundial, o número de estudantes das antigas colónias portuguesas no ensino superior cresceu na então metrópole. Este investimento resolvia o problema da insuficiência de instituições de ensino superior nas colónias, e assegurava a formação de elites que admitiam virem a ser enquadradas nos objetivos do regime colonial, prevendo-se assim a sua instrumentalização como agentes locais no espaço colonial. Foi ainda criada a Casa dos Estudantes do Império para o reforço do “convívio” (e segregação) dos estudantes das colónias. Ambos os factos acabaram por ter as suas intenções subvertidas, uma vez que a deslocação destes pensadores para a metrópole, onde cresciam movimentos políticos contra o regime salazarista e a guerra colonial, bem como a sua convivência na Casa, acabou por contribuir para a luta de libertação das várias colónias, congregando os referidos pensadores e futuros líderes dos movimentos.

Após as independências, os países, nomeadamente Cabo Verde, continuam a enviar estudantes para Portugal, e para países da Europa, Brasil, China, entre outros, a fim de, beneficiando da cooperação internacional e investindo internamente, formarem futuros quadros técnicos e científicos dos seus países. Até hoje, a maioria das elites dirigentes, investigadores e pensadores foram formados em universidades ocidentais no estrangeiro. O seu referencial epistemológico tendia e tende a ser o norte. Por um lado, para a maioria dos formados, a ciência é

O excepcional nível cultural [da Universidade de Sankoré, Tombuctu] permitiu a eclosão e a emergência de um certo número de sábios cuja autoridade no domínio da ciência, das letras, do direito, etc, era mundialmente reconhecida e admirada.

Aguessy, 1980:110

O ensino superior, inexistente em Cabo Verde durante o período colonial, é obra da Independência, tendo o primeiro estabelecimento deste nível (o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário, criado pelo Decreto nº 70/79, de 28 de Julho de 1979, surgido no âmbito do processo normal de desenvolvimento da política de qualificação do homem cabo-verdiano, (...)

Varela, 2014:4

Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora de ideologia dominante.

Freire, 2004:112

um meio de ascensão social, de reforço das relações de poder, e por outro lado, as instituições tendem a abrigar essa função hierárquica e hegemónica da ciência, promovendo a história e os saberes oficiais, reproduzindo instrumentos, medidas e reformas, incorporando a ideia de ser ‘bom aluno do ocidente’.

A internacionalização do ensino superior tem tido expressão através de dois modelos (não totalmente separados entre si), um vinculado a relacionamentos solidários, ideológicos, cooperativos (à semelhança dos que vimos referindo, que permitiu a muitos estudantes no período da luta de libertação, e da pós independência, realizarem seus estudos no estrangeiro), e outro voltado para a lógica mercantil e competitiva.

Sobre este último, é evidente a preponderância do papel de promotores como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Ora as suas géneses comerciais, económicas e financeiras, denotam à partida, na sua relação com África, a sua conveniência para um reforço de novos modos de doutrinação e mecanismos de neocolonização.

O diagnóstico negativo do ensino superior nos países em desenvolvimento e a prescrição do mercado global nesse ensino ao invés de investimento público nacional defendida pelo Banco Mundial em 1994, bem como a inclusão da educação como um serviço do Acordo Geral do Comércio de Serviços proposto pela OMC, não terão tido um efeito drástico no caso de Cabo Verde, pois o país mantinha a sua dependência externa relativamente ao ensino superior, que era apenas insipiente, quase insignificante (Varela, 2004).

O atraso do investimento público no ensino superior

(...) a ciência e a tecnologia para além de continuarem, tal como no período da guerra Fria, a servir os interesses das elites, passaram a servir também os interesses da globalização neoliberal.

Varela, 2004:10

Várias áreas de competência técnica são cruciais para a diversificação das economias africanas, e ainda não recebem a atenção necessária. Essas áreas incluem agricultura, extração de recursos naturais, o meio ambiente, energia e sistemas nativos de conhecimento. O foco nessas áreas do ensino superior pode contribuir para garantir a competitividade das economias africanas.

UNESCO, 2009:6

(...) a maioria dos primeiros dirigentes destes países recentemente independentes tivessem recebido a sua educação académica fora dos seus países de origem, (...) contribuindo de forma significativa para que, apoiados na maior parte das vezes por interesses externos, houvesse uma tentativa de impantar de forma exógena, o cânone da ciência moderna que, como se sabe, tem longínquas raízes na Inglaterra do séc. XVII, não sendo por isso fórmula mágica que se possa aplicar em qualquer parte do mundo, em qualquer altura.

Varela, 2004:5

em Cabo Verde, quando comparado com outros países recentemente independentes, poderá ser visto de modo positivo, se tivermos em conta o benefício do apoio externo com o número e o nível de quadros formados regressados ao arquipélago após formação no exterior. Mas também poderemos registar uma enorme penalização deste atraso no que diz respeito à produção e integração de conhecimento da sociedade e territórios caboverdianos por oposição à mimese do paradigma da ciência moderna ocidental (Varela, 2006).

Terá sido pela contestação aos BM e OMC, e pela inadequação de muitos dos saberes carregados pelos diplomados do exterior que se encarou, no início do segundo milénio, a necessidade de produção de conhecimento local, iniciando Cabo Verde o seu investimento público no ensino superior universitário.

Este nível de ensino público teve seu início em 1979 com a Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (oferecendo o grau de bacharel para qualificação do corpo docente do ensino básico e secundário). Em 1984 foi criado o Centro de Formação Náutica, e dois anos depois o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento Agrário, bem como o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA) e os cursos de Contabilidade e de Gestão e Marketing. Nessa sequência que em 1995 surgiu o Instituto Superior de Educação, em 1996 o Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar. Foi apenas em 2006 que nasceu a Universidade de Cabo Verde, tal como a conhecemos hoje. Já ao nível privado surgiu, entre outras, o M_EIA, em 2004, com o Curso de Formação de Professores em Artes Visuais,

(...) los estudiantes son consumidores, los profesores son vendedores y el mercado global es el gran ordenador social, lo que es incompatible con los principios de derechos humanos donde la educación es un derecho, por lo que se debe garantizar el acceso universal.

Lamarra, 2010: 84

(...) caberia perguntar-se qual é o interesse de um banco nos aspectos educacionais? E por que um banco resolve colocar o centro de suas estratégias no concernente a políticas educacionais?

Abba, 2017:191

Em Cabo Verde, esse reconhecimento poderia passar, obviamente, por objectivos próprios, como, por exemplo, a legitimação da língua cabo-verdiana como um saber, um conhecimento ou uma ciência, mas a lógica teria de ser a mesma, ou seja, a preservação, revitalização e promoção dos saberes ditos tradicionais ou informais.

Varela, 2006:33

(...) no âmbito académico surgiram posições críticas que advertiam os perigos da incorporação no ensino a este regime de acordo, concentrando-se principalmente na equiparação da educação como uma mercadoria a ser submetida pelos fluxos e lógicas competitivas do mercado. Albba, 2017:193

numa parceria do PRET – Projeto de Reforço do Ensino Técnico, projeto do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde, financiado pela cooperação luxemburguesa com vista a responder às carências diagnosticadas nos setores do ensino: superior, técnico, geral e profissional.

Outras instituições surgiram e hoje Cabo Verde conta com uma instituição de ensino superior público, a Universidade Pública de Cabo Verde – UNI-CV e oito instituições privadas, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (Uni-Piaget), o Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), a Universidade do Mindelo, o Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais (ISCJS), a Universidade Lusófona de Cabo Verde (ULCV), a Universidade Intercontinental (ÚNICA), o Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA) e a Universidade de Santiago (US).

Este investimento surge numa época controversa em que o mercado é feroz nas políticas de neoliberalização do ensino superior, em que vigora a comercialização e a liberalização dos serviços educativos fortalecedores da ciência moderna predadora ao serviço do capitalismo neoliberal.

Por fim, importa para o assunto desta tese, sublinhar que o M_EIA, é a única instituição de ensino superior artístico no país. Isto, porque, outras instituições, públicas e privadas, não têm como foco o domínio artístico, tocando estas áreas pontualmente. O IUE – Instituto Universitário de Educação, atualmente FAED - Faculdade de Educa-

(...) não existe uma política da ciência, mas sim uma ciência ao serviço de uma actividade política totalmente subvertida. Varela, 2004: 11

Sobre a primeira é importante destacar o papel fundamental das instituições nanceiras internacionais como o BM e a OMC, que defenderam a mercantilização da educação com uma abordagem exógena para nossas regiões, atentos aos interesses das grandes potências em detrimento dos menos desenvolvidos. Em contraste com isso, foi identificado que no início do século XXI se apresentaram oportunidades para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre a internacionalização, compreendendo endogenamente as realidades (...)

Albba, 2017:205-206

(...)os PALOP, e em geral os países da periferia, são apenas importadores forçados da ciência e tecnologia moderna, não lhes sendo reconhecida a participação na definição da agenda internacional da produção científica mundial.

Varela, 2004:15

ção e Desporto, abriu em 2012 o Curso de Complemento de Licenciatura em Educação Artística, e em 2014 o Curso de Licenciatura em Ensino Básico com dois últimos anos de especialização opcional em Educação Artística, ambos ativos até o momento. Criada em 2006, a Universidade Lusófona - Cabo Verde, através do Curso de Licenciatura em Ciências da Comunicação oferece nos 3º e 4º anos a especialização em Audiovisual e Multimédia. Na mesma instituição, existe a oferta do Curso de Licenciatura em Design, o qual nunca funcionou no polo do Mindelo devido à insuficiência do número de estudantes e na cidade da Praia abriu pela primeira vez no ano letivo de 2017/2018. A Casa da Música da Uni-CV promove a formação musical desde 2010, através de um programa de formação e extensão específicos, embora tenha funcionado com várias interrupções e não tenha um estatuto de ensino superior. Já no Instituto Piaget, existe desde 2007 o Curso de Licenciatura em Arquitetura. É neste quadro nacional que me parece importante explicar a especificidade dos cursos ministrados no M_EIA. A oferta formativa do M_EIA, começou em 2004 com o curso Bacharel de Formação de Professores de Educação Visual (uma turma única) com as parcerias já anteriormente referidas e em 2008 com os Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e de Design, cujas turmas foram abrindo sucessivamente até ao ano letivo de 2015/2016. Estas áreas, Artes Visuais e Design, com as respetivas especializações em Via de Ensino e Profissional correspondem às áreas com maior presença na instituição. Em 2011 funcionou no M_EIA uma Pós-graduação intensiva em Cinema e Audiovisual *Lato Senso*, com uma turma de



Projeto Nós Escola, Nós Lameirão, promovido pelos estudantes do 2º ano do Curso de Complemento de Licenciatura em Educação Artística do Instituto Universitário de Educação, atualmente Faculdade de Educação e Desporto, no âmbito do trabalho das unidades de Cerâmica, Educação Estética e Artística (da qual era responsável) e Cidadania.

estudantes de Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Senegal e Portugal, através do financiamento da Fundação Palmares e da cooperação dos governos dos respetivos países. É em 2013 que, em regime de co-titulação com a Uni-CV, se inicia a primeira turma do mestrado integrado em Arquitetura, tendo-se seguido uma última turma em 2014 e não tendo aberto mais nessa sequência. Ainda em 2013 o Atelier Mar promove o curso de Gestão e Produção Cultural titulado pelo M_EIA, e em 2015 abre a primeira e última (até ao momento) turma do Curso de Técnico Superior Construção Civil Sustentável, também titulado pelo M_EIA e promovido pelo Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, em articulação com o Ministério do Ambiente, Habitação e Reordenamento Territorial.

Parece-me evidente o esforço que o M_EIA fez, juntamente com o Atelier Mar, para ter garantido ao longo dos anos estas ofertas e, é notória a especificidade das áreas científicas que os cursos abrangem, bem como a capacidade de mobilização de universidades parceiras em vários países como é o caso de Portugal (onde se destaca o ID/FBAUP), Itália, Brasil, Senegal, África do Sul, Bélgica, entre outros, e ainda a associação à Uni-CV (universidade pública), no caso do Mestrado de Arquitetura e o apoio de vários Ministérios nos casos do Curso de Formação de Professores em Educação Artística e do Curso Técnico Superior Profissionalizante em Construção Civil Sustentável.



Apresentação de final de curso da primeira turma dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Design, 2012. Pátio do Liceu Velho, M_EIA. Rita Rainho, 2012.



Apresentação de final de curso da primeira turma dos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Design, 2012. Em frente ao Centro Nacional de Artesanato e Design. Rita Rainho, 2012.



4.4 Deixemo-nos deslizar para o deslumbramento da dúvida, alguns exemplos

Recordo uma discussão na Assembleia da República de Cabo Verde, em torno do reforço do investimento público no ensino superior do país. Defendia-se as estruturas de ensino superior no arquipélago como terreno de salvação

(...) não ideias justas, só ideias. Porque as ideias justas são sempre ideias em conformidade com significações dominantes ou palavras de ordem estabelecidas, são sempre ideias que verificam alguma coisa, ainda que seja alguma coisa por vir, ainda que seja o porvir da revolução. Deleuze, 1972-1990:61

para os nacionais não precisarem de sair para estudar fora, como acontecia nas últimas décadas apenas para um pequeno número de privilegiados e de bolseiros. Pese embora o discurso salvacionista, sabemos que nenhum dos deputados, deixaria que um(a) filho(a) seu(sua) estudasse numa Universidade em Cabo Verde. É conhecida a qualidade precária do ensino em níveis anteriores ao ensino superior, do ensino superior em si, pela descontextualização dos modelos de gestão e de currículos, a quase inexistência de pesquisa e publicação científica, qualificação de docentes, infraestruturas etc. Evidentemente que o que define a má qualidade do ensino superior está muito vinculado com os princípios de eficácia, produtividade, regidos por sua vez segundo lógicas aqui já referidas de mercantilização do conhecimento e intimamente ligadas com a crise institucional.

Perante estas circunstâncias, precisamos de duvidar do caminho de reprodução dos modelos ocidentais, e do terreno de salvação que as universidades no Sul parecem anunciar, já que o resultado destes modelos hegemónicos de produção de conhecimento é serem exclusivamente úteis aos mercados e às políticas governamentais, bem como à formação de mão de obra para os fazer funcionar, promovendo seres ordeiros, bem comportados e subservientes.

Chamei a este subcapítulo, “Deixemo-nos deslizar para o deslumbramento da dúvida”, uma frase de António Miguel de Campos (2018), porque me parece expressar a ideia de que a impossibilidade de descolonizar o conhecimento de que falo ao longo do trabalho carrega consigo

Pois a palavra responsabilidade entretém, não esqueçamos, uma inquietante e estranha familiaridade com a palavra culpabilidade. O que, obviamente, compromete a questão do coletivo, do *body politic*, do nós, da comunidade, da Universidade, do corpo, do corpo docente, do ensino, do domínio, da perda. Derrida, 2003:22

As Universidades tendem, no sufoco financeiro resultante dos acordos governamentais de Bolonha e às cedências às políticas governamentais de submissão aos interesses da mercantilização da sociedade e da especulação financeira, a acentuar opções estratégias de alinhamento no logro dos empreendimentos, na utilidade dos saberes na linha directa das necessidades empresariais. Paiva, 2012b:1

We have to recognize that the University is a *ruined institution*, while thinking what it means to dwell in those ruins without recourse to romantic nostalgia. Readings, 1996:169

um deslumbramento próprio de quem arrisca duvidar do “im”, operando no campo da possibilidade, reconhecendo o fracasso da universidade e do conhecimento hegemónico e combatendo a reprodução de suas lógicas. Ao longo da investigação, encontrei-me com projetos de educação que, a meu ver, incorporaram essa dúvida, e arriscaram as (im)possibilidades de descolonizar o conhecimento, tais como o Projeto Político de Educação Específica e Diferenciada da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no Brasil, e a Escola Piloto, nos matos da Guiné Bissau.

No campo do ensino superior, destaco alguns projetos que duvidam e que resistem, procurando reinventar esse espaço desconhecido de conhecimento plural, descolonizado, livre. Estão, no geral focados na partilha de conhecimentos e fortalecimento de formas de resistência à globalização neoliberal, ao capitalismo, ao colonialismo, ao sexismo, entre outras relações de dominação e opressão, e serviram-me de âncora desta ideia de descolonização de que falo.

É através destas formas de resistência que a Universidade Popular dos Movimentos Sociais se posiciona, tendo surgido após o Fórum Social Mundial, em 2003. Identifiquei desafios comuns com os do ID e do M_EIA, particularmente o modo de lidar com a conhecida relação de poder entre educador e educando. Defende-se o ponto de partida da reciprocidade de ignorâncias e o ponto de chegada da produção partilhada de conhecimentos entre pessoas de várias áreas de saber, como ativistas, líderes de movimentos sociais, cientistas sociais e artistas. Esta é a força principal da ideia de que os conhecimentos académicos e os conhecimentos populares se podem

(...) a crise dos grandes projetos de organização ou transformação da sociedade conduzidos a partir da acção do Estado – incluindo o Estado-providência nos países capitalistas, o Estado desenvolvimentista nos países do chamado Terceiro Mundo e o Estado dos países do “socialismo real” – levaram ao colapso da credibilidade das tecnologias sociais e dos saberes a elas associados que haviam legitimado esses projetos, abrindo caminho, por um lado, à onda neoliberal e à sua expansão a todas as regiões do globo, mas, por outro, também à multiplicação de experiências de intervenção e de organização dos cidadãos apoiadas na mobilização de saberes práticos e na construção de um conhecimento guiado pela prudência e pela atenção às consequências da acção.

Nunes, 2007:49

Basta olhar a realidade para verificar que em nenhum lugar o capitalismo metropolitano gerou um capitalismo indígena. E se em nenhum país colonial nasceu um capitalismo indígena (não falo do capitalismo dos colonos, directamente ligado, de resto, ao capitalismo metropolitano), não deverá buscar-se as razões para tal na preguiça dos indígenas, mas na própria natureza e lógica do capitalismo colonizador.

Césaire, 1956:263-264

aproximar, assumindo-se como instrumentos relevantes para as lutas sociais concretas.

No “Encontro com as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas”, em Julho de 2017, também no Brasil, assisti à apresentação das teses e vídeos de mestrado de duas líderes comunitárias de Conceição das Crioulas, Márcia do Nascimento e Maria Diva Rodrigues. O que tem isso de especial? Para mim, que as havia conhecido em 2007 (numa primeira viagem que fiz com o ID à comunidade) foi emocionante poder fazer parte de um momento tão especial, dez anos depois de tanta luta, algumas conquistas, e tantas por fazer. Por um lado, reconhecer que existe na Universidade de Brasília um Mestrado em Desenvolvimento Sustentável Junto a Povos e Territórios Tradicionais (MESPT), e uma política não só de aproximação aos seus saberes, como à promoção de um espaço de aprendizagem mútua entre academia e o saber popular comunitário. Por outro lado, ver como um encontro como aquele foi fundamental, para que a Universidade devolvesse à comunidade não só as mestras líderes quilombolas, como trazer a público, na própria comunidade, a legitimidade e o valor dos saberes que ali estavam refletidos. Os efeitos desse compromisso ético de devolver à comunidade, foi além da mera comunicação de resultados, já que tornou presente a força de Conceição das Crioulas, reforçando o sentido comunitário, a necessidade de debate, e agregando novos elementos sobretudo perspectivas endógenas. No fundo, e relacionando com as crises anteriormente discutidas, o referido mestrado, em ação desde 2010 (resultado da persistência de professo-

(...)a tentativa de “profanar” ou experimentar outras possibilidades de menos colonizadoras de uso de celulares na comunidade, em consonância e coerência com o trajeto de desconstrução de dispositivos ocidentais. Calheiros, 2017:58

Este curso (...) é pioneiro em seu formato, visando à formação de profissionais para o desenvolvimento de pesquisas e intervenções sociais, com base no diálogo de saberes (científicos e tradicionais), em prol do exercício de direitos, do fortalecimento de processos autogestionários da vida, do território e do meio ambiente, da valorização da sociobiodiversidade e salvaguarda do patrimônio cultural (material e imaterial) de povos indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais. Portela, Nogueira 2017:219

Um outro obstáculo consiste em acreditar que a oralidade não serve de algum meio que implique a utilização de sinais especialmente indicados para ajudar a memória. (...) falar de oralidade é sublinhar a existência de uma dominante em que prevalece a comunicação oral; não é de modo algum designar a exclusividade da comunicação oral proveniente de uma hipotética incapacidade do uso da escrita. Aguessy, 1980:114

ras da Universidade de Brasília e da luta dos movimentos sociais), problematiza o seu espaço acadêmico ao nível conceptual, através do resgate e valorização de visões e modos tradicionais relacionados com a sustentabilidade do território, e ao nível metodológico através da interdisciplinaridade. O diálogo de saberes académicos e tradicionais, fortalece as possibilidades transformadoras das novas epistemologias que possam surgir desse diálogo.

A exemplo desse esforço do diálogo de saberes, o projeto “ALICE - Espelhos estranhos, Lições imprevisitas”, coordenado por Boaventura Sousa Santos, a partir de Coimbra e com ligações a Bolívia, Brasil, Equador, Espanha, França, Índia, Itália, Moçambique, Portugal, África do Sul e Inglaterra, propõe-se repensar e renovar o conhecimento científico-social. Já anteriormente evidenciadas nesta escrita, ideias como o epistemicídio no Sul e justiça cognitiva, ambas propostas por Boaventura Sousa Santos (1998, 2006), sustentam a urgência do desenvolvimento de novos paradigmas de transformação social, e atravessam o conceito de epistemologia do Sul que esta corrente das ciências sociais tem preconizado.

Na Holanda, o exemplo que recolho não é uma estrutura de ensino superior em si, mas surge a partir dela. O coletivo University of Colour define-se como uma comunidade que aspira criar uma universidade mais equilibrada tanto ao nível curricular como demográfico, incluindo perspetivas e ideias não euro-centradas. Surge na sequência da ocupação Maagdenhuis (em defesa de uma Universidade democrática em 2015), e conforma

A própria presença e especificidade das produções desses sujeitos provoca questionamentos às concepções epistemológicas e procedimentos metodológicos que norteiam a universidade, especialmente nas pesquisas sob o campo interdisciplinar. Portela, Nogueira 2017:223

Afinal, as defesas de dissertações realizadas nas universidades, alienadas de seus contextos de origem e dos interlocutores que a tornaram possível, assinalam um espaço de poder e centralidade na produção do conhecimento (o meio académico), em detrimento de uma perspectiva policêntrica, orientada para a produção de autonomias locais. Portela, Nogueira 2017:225

The decolonization of buildings and public spaces includes a change of those colonial names, iconography, ie., the economy of symbols whose function, all along, has been to induce and normalize particular states of humiliation based on white supremacist presuppositions. Mbembe, 2015:6

atualmente uma comunidade que surge em 2016 com a ambição de descolonizar e diversificar a Universidade de Amsterdão, tendo organizado nestes últimos tempos palestras, exposições de filmes, ações, conferências, discussões, programas de rádio, onde se debate a opressão dentro de diferentes instituições sociopolíticas que leva à marginalização das mulheres, negros, LGBTQIA+, pessoas desfavorecidas, sem documentos ou com capacidades diferenciadas.

Em França, país frequentemente referido como palco de medo face à intensa proximidade de “alteridades” presentes no país, a Associação Décoloniser Les Arts, composta por artistas e profissionais das artes e cultura em França, tem debatido, desde o final de 2015, os pressupostos que penetram nos discursos e práticas do setor quando se trata de temas como hierarquização de culturas, pluralidade de estruturas estéticas e profissionais. Décoloniser Les Arts pretende combater a discriminação de pessoas de origens pós-coloniais e minoritárias - 30% da população francesa - cujas histórias, memórias, imaginação e estética estão quase ausentes do palco.

Silent University (SU) é um projeto que, surgido a partir da iniciativa do artista Ahmet Öğüt em 2012, procura responder a questões de silenciamento e invisibilidade de refugiados, de pessoas em busca de asilo, migrantes em busca de partilha e participação na produção de conhecimento mais plural. Tomei conhecimento deste projeto, através de um livro onde se expõem suas ousadias e suas fragilidades de tal maneira que ficam eviden-

Furthermore – especially for black staff and students - it has to do with creating a set of mental dispositions. We need to reconcile a logic of indictment and a logic of self-affirmation, interruption and occupation. This requires the conscious constitution of a substantial amount of mental capital and the development of a set of pedagogies we should call pedagogies of presence. Mbembe, 2015:6

The liberal individual is no longer capable of metonymically embodying the institution. None of us can now seriously assume ourselves to be the centered subject of a narrative of University education. Feminism is exemplary here for its introduction of a radical awareness of gender difference, as are analyses that call attention to the ways in which bodies are differentially marked by race. Both are targeted by the old guard, because they remind them that no individual professor can embody the University, since that body would still be gendered and racially marked rather than universal.

Readings, 1996:7-8

tes as controvérsias inevitáveis e inerentes a iniciativas que duvidam, resistem e se posicionam no campo das impossibilidades da descolonização do conhecimento. Chamando-lhe de universidade, poderia remeter-nos para um modelo institucional, mas na verdade trata-se de uma estrutura fictícia que joga com a ordem simbólica e com representação. A Silent University é uma plataforma autônoma de intercâmbio em que os professores são acadêmicos que não podem partilhar o seu conhecimento e competências devido ao seu estatuto de residência, porque os seus graus académicos não são reconhecidos ou porque o acesso à academia está bloqueado por outras razões. Assim, o próprio nome Silent University, nos remete para um modo de silêncio ativo. O que quer dizer que o conhecimento do outro, depende do entendimento sobre ele, numa estratégia de intercâmbio ético e negociação defendida pela SU como princípios de atuação. Começou em Londres (2012), na Tate Modern onde depois encontrou várias dificuldades, prosseguiu em Estocolmo (2013), em Hamburgo (2014), Mülheim 2015 e atualmente está a nascer em Amman e Atenas. Em cada sítio, de acordo com as circunstâncias e grupos mobilizadores, funciona em diferentes instalações, com acessos diferenciados a fundos, e parcerias institucionais muito diversas. Frequentemente SU ocupa instituições de arte, enfrentando problemas legais (como por exemplo os pagamentos a pessoas sem enquadramento fiscal) e problemas com o controle e segurança na entrada e saída dos membros nos edifícios (sendo pessoas sem documentos de identificação válidos). A relação com estas instituições de arte, levanta ainda outras tensões como

The problem – because there is a problem indeed – with this tradition is that it has become hegemonic. This hegemonic notion of knowledge production has generated discursive scientific practices and has set up interpretive frames that make it difficult to think outside of these frames. But this is not all. This hegemonic tradition has not only become hegemonic. It also actively represses anything that actually is articulated, thought and envisioned from outside of these frames. For these reasons, the emerging consensus is that our institutions must undergo a process of decolonization both of knowledge and of the university as an institution.

Mbembe, 2015:10

There should not be any hierarchy between the institutions and everyone should have some degree of involvement in decision-making. But it is very hard to put this into practice, even after we have given people access a site to contribute and develop knowledge and to be involved in decision-making.

Ögüt 2016:17

a coletividade do projeto (contra a tradicional autoria individual), a legitimidade do mesmo como obra de arte ou não e efemeridade do projeto em cada cidade. Como podemos nós imaginar uma cultura escolar baseada em solidariedade, independente de estruturas opressivas, é a pergunta que a SU se coloca a partir da utopia que tem originado em várias cidades da Europa.

Tal como apresentei no subcapítulo Deslocamentos da forma, o próprio movimento intercultural Identidades ID, criado em 1996 a partir de um núcleo de várias pessoas ligadas à FBAUP, marcou o percurso de muitos dos estudantes, professores e artistas envolvidos neste movimento impermanente, flexível e crítico em relação à arte e ao mercado da arte ocidental, preocupado com as injustiças que nele se reafirmam e a alienação que o sistema financeiro exige às práticas que se querem incluídas no circuito artístico. Não aceitando o conforto do ensino superior artístico e o conhecimento hegemónico pretensamente universal, as ações e reuniões de discussão, no Porto, mas também no Brasil, Cabo Verde e Moçambique funcionam como encontros de problematização da arte como lugar reflexivo e contaminador. Embora a faculdade seja um lugar comum aos elementos, tem sido nesses encontros e deslocamentos que se têm manifestado importantes ações de intercâmbio artístico em países recém independentes, de práticas artísticas relacionais e colaborativas, e, desde 2011, promoveram-se encontros científicos e publicações resultantes de projetos de investigação vários.

Towards A Transversal Pedagogy, the Silent University Principles and demands:

1. Everybody has the right to educate; 2. Immediate acknowledgement of academic backgrounds of asylum seekers and refugees; (...) 4. Acting knowledge without legal limitations; 5. Participatory modes of usership; (...) 7. Pedagogical practices must be based on long-term engagement, commitment and determination; 8. We act in solidarity with other refugee struggles and collectives around the world; 9. Extra-territorial, trans-local knowledge production and conflict urbanism must be priorities; 10. Decentralized, participatory, horizontal and autonomous modality of education, instead of centralized, authoritarian, oppressive, and compulsory education; (...) 14. Revolution of decolonising pedagogies.

Malzacher, Ögüt, Tan 2016:68

(...) com plena consciência que o discurso hegemónico da arte sempre esteve ao lado do poder do dinheiro ou do estado, tão somente perseguia a arte invisível, clandestina, marginal, engajada, diferente daquela hegemónica das galerias e do mercado.

Rosa, 2015:14

Já na África do Sul, em 2017, vários autores, artistas e teóricos estiveram reunidos no 3rd Space Symposium: Decolonising Art Institutions no Institute for Creative Arts, debatendo em torno de assuntos como: o impacto da violência sistêmica inerente ao currículo; o monopólio da crítica de arte e seus padrões; as possibilidades de re-imaginação da disseminação e acesso ao conhecimento; o que é o conhecimento válido, como é produzido e usado; as metodologias críticas em pedagogia e prática nas artes, entre outros. Deste simpósio destaco duas comunicações que importam para o assunto desta tese, a de Brian Kamanzi, “Must Fall: Revisiting the Role of the University and the Calls for Decolonisation” e a do movimento Umhlangano: “The role and position of Womxn within the decolonial project”. Em 2015, à semelhança de outras geografias aqui já referidas (como França e Holanda), surgiu uma onda de protestos nos ambientes acadêmicos na África do Sul, com foco na Rhodes University. Essa onda começou com uma manifestação para que se retirasse a estátua do homem que dá nome à universidade, Cecil Rhodes, por ser considerado um símbolo do imperialismo britânico, e posteriormente prolongou-se ao longo do tempo em palestras e conversas sobre as mudanças que se tornam urgentes no currículo, nomeadamente face às visões, pensamento e pedagogias afro-centradas, sistematicamente marginalizadas na Universidade. Uma parte significativa destes debates é liderada por grupos de mulheres negras *queer*, como é o caso do movimento Umhlanago, que se autodefine como um Black Student Movement envolvido no projeto ativo de descolonização da Universidade da Cidade do Cabo. O que me parece importante, é que estes debates, ma-

The protests focussed around the calls for the removal of a statue of the imperialist megalomaniac and renowned “philanthropist”, one Cecil John Rhodes. Rhodes was an avid businessman whose accumulated wealth stemmed largely from mining in Southern Africa, (...) Protest action in Rhodes University, located in the Eastern Cape of South Africa, has reinvigorated conversations around the existing institutional culture in these universities and drawn connections to the symbolic, continued, existence of names, statues and sculptures left over from the colonial and Apartheid eras of South Africa. Debate has ensued about how these artifacts and names reflect the continued exclusion of different epistemologies of thought, different races, classes and gender based oppressions. Kamanzi, 2015

Há uns anos já que o Movimento Intercultural Identidades percebeu que para manter vivo o desejo de manter a arte próxima da vida precisaria procurar quem ainda pudesse sentir essa proximidade ou esse desejo, e que tal procura teria de se efetuar, por certo também fora da Europa, ou mesmo fora do mundo ocidental. Outros lugares, outras culturas, outras artes, outras vidas. Paiva, Martins, 2011:5

nifestações e movimentações são reflexo de uma força coletiva para re-imaginar o papel e a função da Universidade na África do Sul.

Outros projetos, como Facultad Libre na Argentina, o Doutorado Informal no Brasil, a University of the Ignorant na Áustria foram, tal como os anteriores projetos, acompanhando diferentes momentos da minha investigação, e marcaram-na, por representarem espaço-tempo de coletivos que, como aqui escrevo, duvidaram. Os projetos que anteriormente apresentei não são exemplos, no sentido de ilustrarem modelos a seguir, são sim projetos que se deslumbraram com a dúvida, e representam coletivos que, essencialmente na última década, se arriscam no dia a dia e procuram processos para lidar com a dúvida e o desconforto do conhecimento hegemónico. É esta dúvida que proporciona o espaço-tempo entre o terreno da salvação, e o terreno estéril de uma visão cética, um espaço-tempo para a dúvida, de maneira a não idealizar, nem cair no ceticismo, mas sim, escutar, duvidar, arriscar.

Tomar uma responsabilidade talvez seja doravante impossível. (...) Ninguém pode, na realidade, tomar uma responsabilidade sem se refletir enquanto sujeito (...).

Derrida, 2003:21

The Symposium facilitates a critical platform for probing the potential of the university curriculum to respond to the fluidity of transformation. It seeks to create enabling contexts for students, academics, artists and the public to engage as a creative community, to grapple with legacies of violence and exclusion, and to envision possibilities for alternative futures.

Institute for Creative Arts, 2017

ESCOLA DE ARTE DO SÉC. XXI





Escutar, trabalho com professor convidado Guy Massard, 2014.
Fotografia arquivo do M_EIA

5. ESCOLA DE ARTE DO SÉC. XXI

5.1 O Fascínio da utopia

*Gent ca pode ser cult e manhent ao mesm temp**

É, para mim, interessante recuar um pouco mais no tempo, até 2005, quando na Cooperativa Gesto, no Porto, conheci o projeto M_EIA e como esse “agora” é tão distinto de outros momentos na minha relação com este projeto. Conheci o M_EIA através de discursos e imagens que atravessavam o Atlântico pela boca de pessoas, como Leão Lopes, pelo toque de objetos, como as cerâmicas do mesmo autor produzidas no Atelier Mar, o gosto de sabores de Lajedos cuidadosamente embalados e as palavras de resistência em referências de leitura como a Revista Ponto & Vírgula. Tudo isto chegava aos espaços da Gesto, onde debatíamos, enfrentando o relacionamento intercultural, sobre o desconforto do lugar de poder que ocupávamos na arte e na academia ocidental. Desconhecia o contexto das ilhas de Cabo Verde, mas tinha empatia com a visão do desenvolvimento forjado a partir da cultura que se nos apresentava, não fosse ter crescido junto a muitas dinâmicas de desenvolvimento local em Portugal, através da associação que os meus pais promoveram ao longo de várias décadas. Nos primeiros anos envolvida nas discussões do ID, sentia que havia como que uma “tradução” do sentido das falas e dos objetos, da importância da escola (M_EIA) que acabava de nascer em São Vicente. Essa “tradução” estava para além da linguagem falada, visual, estética e literária de Cabo Verde, e levava-nos ao encontro do significado

* Do crioulo quer dizer literalmente: não podemos ser cultos e gulosos ao mesmo tempo. Expressão de João Varela, escritor caboverdiano

Desde o início, temos o infinito à nossa disposição.
Blanchot, 1959:126

Esboça-se assim a possibilidade de uma nova utopia, uma utopia planetária. Neste planeta utópico, mas que é o nosso, cada um pertencia efectivamente à sua região, ao seu país e ao seu planeta.
Augé, 2003:127

The benign factory of the art school is now in the midst of reformulation, pressured hydraulically by the forces of a larger lifeworld to recognize the changed field and reimagine a more socially complex state of exception, engaged in the dynamics of community, unafraid to allow itself to be provisional, and aware of what ‘free’ means.
Madoff, 2006:284

político das suas materializações, dos gestos invisíveis e do pensamento que através dessas linguagens chegava até nós. Não é de estranhar o encantamento que a magia dos discursos desenhava nos nossos rostos: existir uma possibilidade, a sul, de vivenciar a Educação Artística numa perspetiva libertária, endógena e participada. No meu corpo, nascia o desejo de partir e fazer parte dessa possibilidade, e assim como no meu, no de muitos outros e outras se manifestou. Esse movimento de desejo construiu o M_EIA ao longo dos anos, pois como eu, muitos outros se fascinaram e envolveram no projeto, alguns pontualmente outros de forma contínua.

Este recuar faz-me sintonizar com a força da utopia que mobilizou o Atelier Mar a iniciar a sua atividade, primeiro como cooperativa, depois como ONG, sempre ligada à pesquisa, criação, produção e formação da cerâmica enquanto artesanato contemporâneo, assim como a diversas atividades de formação profissional e mais tarde de promoção de projetos de desenvolvimento local em diversas ilhas. A partir da participação intensa das populações, estes projetos estão implicados nas particularidades e necessidades destas comunidades, muito através de ações e intervenções no âmbito da cultura, sendo estruturados nesse entendimento da cultura como propulsora do desenvolvimento e vice-versa. Desde a sua fundação (Cooperativa em 1979 e juridicamente ONG em 1987), o Atelier Mar esteve muito envolvido em processos educativos e comunitários, em torno de diversas áreas do saber, agregando o valor cultural local e o científico. Em 2004, com o acumular dessa experiência, tornou-se imprescindível a criação de uma escola superior artística,

Lembro neste momento das sábias ponderações do mestre Vítor Martins a este respeito: “É preciso ter cuidado com o encantamento, mas é também preciso ter cuidado com a falta absoluta dele”.
Perdigão, 2016:88

Em uma palavra, nietzschiana, a impossível responsabilidade, a responsabilidade enquanto impossível, só pode situar-se além do bem e do mal.
Derrida, 2003:22

Constatamos, no entanto, que a abordagem e metodologia diferentes foram adotados pela ONG nacional Atelier Mar, no processo de implementação de projetos de desenvolvimento comunitário,(...) dos quais destacamos o Projeto de Desenvolvimento Rural do Município de Porto Novo e o de desenvolvimento de turismo solidário de base comunitário, em Lajedos, no mesmo Município. Ações de animação, sensibilização e mobilização para o envolvimento, participação e responsabilização das comunidades sempre pautaram a estratégia de intervenção desenvolvida por esta ONG, visando a autonomia, sustentabilidade e perenidade das organizações e grupos beneficiários.
Carvalho, 2012:204

o M_EIA (MINDELO_Escola Internacional de Arte) onde se pudesse ampliar esse pensar/fazer artístico, respondendo às necessidades do país. Nesse sentido, esta escola materializa uma complexidade conceptual que tem em si controvérsias políticas, educativas e artísticas, próprias deste tempo e transversais a outros territórios.

Em 2014 eu e o meu orientador, José Carlos de Paiva expressámos, num artigo a duas cabeças, uma ideia que continua a fazer sentido para mim: pensar a escola de arte no séc. XXI, “(...) quer se evoque um futuro outro, ou a amarra da atualidade à complexidade do contemporâneo, remete [nos] inevitavelmente para uma impossibilidade de efetivação de realidade outra que, quaisquer que sejam as narrativas críticas elaboradas, sejam possíveis de estabelecer.” (Paiva e Rainho, 2014) Ou seja, pensar a escola de arte, aqui e agora, coloca-nos sobre a impossibilidade de uma utopia, que desconhecemos como se pode concretizar, mas que é condição de uma outra realidade do porvir.

Essa impossibilidade, não é colocada para mim como um lugar idílico e inalcançável, até porque não sinto necessidade do M_EIA (ou de qualquer outra escola) ser perfeita, ou um exemplo a seguir. *Gente ca pode ser cult e manhente ao mesmo temp*, (não podemos ser cultos e gulosos ao mesmo tempo), é o pensamento crioulo baseado em João Varela, que melhor penso expressam este sentido da impossibilidade em simultaneidade com o comprometimento. Mais do que uma meta de futuro a conquistar, encaro a experiência como o desafio do dia a dia da escola de arte, uma continuidade que exige constante tradução do “agora” e “aqui” de onde vislumbramos o mundo, tal como conceptualizámos no artigo

Em seu novo sentido, a utopia é um desafio para a necessidade humana de esperança.

Zaccara, 2014:3

Assim, este ato de escrita é considerado como uma ação sobre uma ‘realidade’ assumida como um campo de possibilidades numa escalada de uma qualquer montanha íngreme, entendida num contexto concreto que não se pretende congelar ou observar por se entender como uma complexidade que aloja a utopia da sua transformação, constante, permanente, inscrita numa atitude agonística e impenetrável.

Paiva, Rainho, 2014:1

(...) errante é o que não se conforma com um estado de coisas ou alguém para quem as coisas não têm estado fixo, mas que busca interromper e tornar impossível a continuidade do que está sendo (...)

Kohan, 2015: 60



Paisagem e recursos feridos.
Exploração avançada de inertes, Lazareto. Fotografia de Jorge Gama, estudante do curso de L. Artes Visuais do M_EIA, 2014.

referido acima. O hoje de “agora” é já distinto do desse momento da escrita, e de outros momentos que o antecederam, pelo que me aproprio dos meus discursos, nos seus vários momentos, suas inevitáveis transformações, para debater o assunto da (im)possibilidade da descolonização do conhecimento. Encaro-o não como um cenário fatalista ou passivo face à colonização e ao capitalismo na educação, mas como um palco de tensões das quais faço inevitavelmente parte e sobre as quais tenho vindo a refletir. As situações vivenciadas no M_EIA, pela duração e intensidade em que aconteceram, permitiram-me sistematizar um conjunto de reflexões que procuro aqui partilhar. Não estão em causa a escola nem as pessoas que dela fazem parte, e sim as questões que a partir delas se despoletaram e sobre as quais pretendo aqui construir um entendimento.

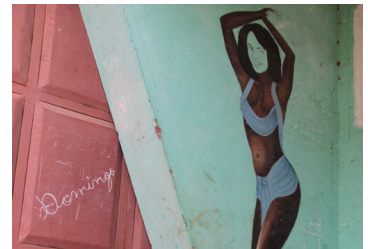


Imagem em cima. Grupo de estudantes do curso de L. Design e de Mestrado em Arquitetura em visita à serralharia no bairro Txétxénia, São Vicente.
Imagem em baixo. Pintura mural em processo na parede da oficina. Rita Rainho, 2014.

5.2 Desobediência na luta contra-hegemónica do conhecimento

Tinta Formal

O capítulo 4 foi dedicado a entender a trama que envolve a produção de conhecimento no Sul Político, nomeadamente o modo como as universidades (todas) estão submetidas aos interesses capitalistas e de especulação financeira e como isso determina um conhecimento que serve esses mesmos interesses. Nesta medida o conhecimento é um instrumento, cuja tendência é satisfazer as necessidades do sistema económico, reforçando a hegemonia ocidental, o que quer dizer com forte herança colonial, capitalista e patriarcal. Nesse capítulo também apresentei alguns coletivos em universidades existentes ou novas universidades onde se têm gerado debates e ações em torno da utopia de descolonização do conhecimento, particularmente no ensino superior artístico e com os quais me cruzei ao longo deste estudo. Quanto a Cabo Verde, o nascimento tardio das universidades e o modo como tendem a ceder às políticas governamentais de submissão aos interesses da mercantilização da sociedade, e, em particular o deslumbramento pela Europa, acentuam o desejo de uma alternativa que se veio a consumir com a criação do M_EIA, não só com foco no ensino superior artístico contextualizado, como também testando formas de educação através da intervenção comunitária em diálogo com o currículo formal. O M_EIA começa como um impulso do Atelier Mar, na pessoa de Leão Lopes — figura incontornável na arte e cultura caboverdiana, enquanto artista, investigador,

Resistance to this is mostly expressed through searches for local “identity,” usually anticolonial in spirit, but the art remains largely overwhelmed by the legacy of contemporary hegemonic aesthetic colonialism. At its worst, the more radical fight against hegemony is through either endorsing other hegemonies (as was the case with applications of Social Realism) or local conventions that confirm an idealized past and arrive dead on arrival on the canvas. At its best, the fight ignores “art” as a goal and lets itself happen as a natural wrapper for ways of thinking and acting, usually also with a political bent. Camnitzer, 2009:203

Daí que a visão eurocentrista ainda predominante na configuração das políticas nacionais, nomeadamente no domínio do ensino superior, deva ser mitigada, complementando-a com outros olhares e outras perspetivas, designadamente africanas. Varela, 2011:9

propulsor de projetos de desenvolvimento local, com a experiência de ter sido Ministro da Cultura e Deputado do Parlamento de Cabo Verde — de criar uma oportunidade formal de aprendizagem no campo da Educação Artística, construída com base na longa experiência do Atelier Mar, no âmbito dos cruzamentos deste setor com a cultura e o desenvolvimento do país. Como o próprio nome indica, Mindelo _ Escola Internacional de Arte, tem na sua génese o desígnio internacional a partir da cidade onde se situa e que historicamente promove a diversidade e intercâmbio culturais. Desde o primeiro momento contou sobretudo com artistas, professores e investigadores da Faculdade de Belas Artes das Universidades do Porto e de Lisboa (Portugal), mas também da Universidade de Rennes 2 (França), da Universidade de Liège (Bélgica) e da Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar (Senegal) e de fortes contatos em universidades do Brasil. Estas parcerias garantiram a discussão do sonho e a sua necessária tradução para as linhas do projeto M_EIA. As individualidades deram nome no dossier (de forma a colmatar as carências de doutorados e mestres da área em Cabo Verde), mas também deram e dão corpo às atividades e reflexão da escola, deslocando-se frequentemente ao arquipélago para trabalhar com os que aqui residem, professores, assistentes, artesãos e estudantes. Alguns aspetos da individualidade do seu principal impulsionador permeiam o rumo da escola de arte, caracterizando-a, quanto à sua visão de liberdade, flexibilidade e amplitude do campo artístico. Entretanto, observei um outro aspeto que tem vindo a caracterizar o M_EIA e merece aqui especial atenção. Para ser um instituto universitário, com cursos superiores legalmente reconhecidos,

[qualquer política educativa] envolve uma dimensão prescritiva ou instituída, ou seja, a formulação de decisões, regras e orientações por que deve pautar-se o desenvolvimento da educação e do ensino num dado contexto social, e uma dimensão operacional ou instituinte, isto é, a atuação das estruturas e dos agentes implicados, a diversos níveis, na consecução das intencionalidades educativas estabelecidas, mediante a utilização eficaz dos meios e recursos disponíveis.

Varela, 2011:51

Mi propósito aquí es discrepar de esta tesis y sostener que solo sacando todas las consecuencias de la crítica al esencialismo - que constitui el punto de convergencias de todas las llamadas tendencias 'post' - será posible captar la naturaleza de lo político y reformular y radicalizar el proyecto democrático de la Ilustración.

Mouffe, 2007:11

Tenho sempre muita coisa encadeada, mas nunca faço planos para este ou aquele projeto em particular. Tenho o privilégio de ser absolutamente livre na minha produção, o que me permite fazer várias coisas em simultâneo e que acabam por sair, sem grandes compromissos.

Lopes, 2012b

o M_EIA, projeto de escola de arte promovido pela ONG Atelier Mar, tem enfrentado constrangimentos institucionais, a meu ver, uma das suas maiores ambiguidades: a de ser projeto, e portanto impermanente, informal e experimental, e, em simultâneo, uma instituição formal de ensino superior artístico. A este nível, é importante explicar que esta escola assume um rosto formal e reconhecido por lei, aquele através do qual comunica com os estudantes e as famílias, com os professores, com o ministério, com as comissões de avaliação externa, com escolas secundárias onde promove seus cursos, entre outros. Este rosto é aquele que se ocupa de cumprir normas, regras, nomeadamente as patentes nos acordos governamentais de Bolonha, dos protocolos internacionais de colaboração, regulamentos e diretrizes nacionais para os currículos, orientações metodológicas, entre outros. Em conversa com o Professor Guy Massard, investigador belga, colaborador regular no M_EIA desde 2004, esses conflitos estiveram presentes na ideia do M_EIA enquanto projeto educativo libertador que, ao mesmo tempo, responde a uma necessidade e formalidade da formação (o 'diploma') por parte dos estudantes.

O M_EIA, sediado numa ilha no Atlântico Médio cuja vida oscila entre resistir na terra e emigrar, pondera constantemente a necessidade de mobilidade dos futuros profissionais, o seu reconhecimento e legitimidade também em terras do ocidente. No quadro das suas parcerias internacionais, opta por se guiar pelo acordo de Bolonha, introduzindo um sistema de comparabilidade entre programas, o que pode ser responsável pela padronização não apenas das particularidades nacionais, mas especialmente das particularidades do campo artístico que

But, my question is whether constantly dealing critically with the structures and with the protocols and with their concomitant demands - is actually going to get us to where we might to be? because my concern is with th actual knowledge and my belief is in its potential power for change.

Rogoff, 2011:70

Formalidades, curriculum, tem papel importanti. é importante pa es [estudantes], no ten ki respeita, e Leão [Lopes] conseguiu kel cusa., el ta conseguiu fazi entre liberta kes força e também incluiu na formal, daí um tinta formal así.. intao bom equilíbrio, k m pensa. pa mim projeto foi, era kel la. era liberta .. e respondi necessidade di formalidades di kes alunos.

Entrevista a Guy Massard 2016

Tradução livre: A formalidade, o currículo, têm um papel importante. É importante para eles [os estudantes] então nós temos respeitar, e Leão [Lopes] conseguiu isso. Conseguiu libertar as forças e integrar [a escola] no domínio da formalidade, dando-lhes como uma tinta formal, então eu achei que foi um bom equilíbrio. Para mim, foi isso, libertar e a responder necessidade de formalidades para os estudantes.

tendem a ser negligenciadas pela política de equalização imposta por este acordo.

No entanto, fica bem sublinhada nos documentos de criação do M_EIA a continuidade do percurso conceptual e pragmático de conhecimento endógeno iniciado pelo Atelier Mar, bem como o modo libertário como é entendida a aprendizagem no contexto da instituição. Nos anos que se seguiram a lista de universidades parceiras e países estendeu-se (contando com Brasil, África do Sul, Itália, Cuba, entre outros) e as visitas tornaram-se constantes ao longo dos anos, algumas de períodos de semanas, outras de anos. Também a diáspora caboverdiana tem tido presença, tornando a escola espaço de encontro entre Cabo Verde residente e emigrante, entre as ilhas e o mundo. Assim, tanto a integração das normas dos acordos europeus como a integração de um corpo internacional, trazem consigo a abertura que se espera da globalidade, bem como os riscos de homogeneização. Hoje, desse risco assumido pelo M_EIA, estão na escola três professores, antigos estudantes do Curso de Licenciatura em Design do próprio M_EIA, fazendo parte do corpo docente. Fora da instituição, estão vários antigos estudantes do mesmo curso em empresas de design e instituições públicas, bem como estão já dezenas de professores formados pelo M_EIA, nos cursos de Formação de Professores em Artes Visuais, e na Licenciatura em Artes Visuais e Design, colocados em escolas secundárias nas várias ilhas do país. Ao longo de catorze anos, com todas as contradições e os seus riscos, M_EIA tem criado um espaço-tempo de resistência, onde os *desconseguiimentos* são naturalmente passos que constroem o presente da Educação Artística do país.

Notamos muito a força da insularidade. (...) Quanto muito, pensamos arte como se ela tivesse ficado nos anos 30 ou 40. Parece que ficamos parados nos meados do modernismo com o expressionismo.

Rocha, 2011: 113-114



Recolha fotográfica de elementos arquitetónicos do edifício do Liceu Velho para Campo de Estudo Reabilitação do Liceu. Estudantes do Curso de Mestrado em Arquitetura, 2015.

Além da ciência, é preciso a sapiência, ciência saborosa, sabedoria, que tem a ver com a arte de viver. [...] Assim, cada um poderá se descobrir como artesão que planta, nas oficinas da ciência, as sementes do mundo de amanhã.

Alves, 2010:15-16

5.3 Identidade da escola, um caminho para se assumir a matriz do Atelier Mar

No Dossier de apresentação da Escola, fica bem negrita-da a matriz e as intenções que a fundam: “O Atelier Mar, com 25 anos de experiência nessa área de intervenção [educação e práticas artísticas], chamou a si a responsabilidade de dar uma contribuição à problemática do ensino artístico no arquipélago e propõe a criação de uma Escola Internacional de Arte vocacionada para a oferta de formação superior.” (Dossier M_EIA, 2004:1). Nesse mesmo texto é possível também encontrar a plena defesa da proposição de uma escola de educação artística cujo eixo principal determina que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente: “O eixo da nossa proposição sustenta-se no princípio de que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente. Assim o nosso projecto de Escola terá a cultura como pressuposto de qualidade de vida, valorização pessoal e social; como pólo de desenvolvimento do turismo qualificado; como estruturante do tecido social. Dará especial atenção ao papel das indústrias culturais como motor de desenvolvimento, riqueza e emprego e promoverá a cultura artística contra a exclusão, numa perspectiva pedagógica.” (M_EIA, 2004:1).

No entanto, considerando os Dossiers dos cursos em si, nomeadamente o Curso de Formação de Professores - Artes Visuais (2004), o Curso de Licenciatura em Artes Visuais (2008), o Curso de Licenciatura em Design (2008), e o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Cinema e

João Branco: Como é que vive um diretor de um instituto superior de artes visuais e design, confrontado com uma realidade em que os alunos chegam à escola sem qualquer preparação técnica ou teórica, como quem está obrigado a construir uma casa, começando pelo telhado?

Irineu Rocha da Cruz: Por isso é que considero que este é um curso muito difícil para os estudantes. Estamos a pedir que eles mudem de uma forma muito rápida todo o processo de pensamento.

Rocha, 2011:115

Não tenho ilusões: o aparelho universitário continua a fazer-se sentir, é tudo muito pesado, mas há qualquer coisa que tento sacudir, fazer mexer em mim, tratando a escrita como um fluxo, e não como um código.

Deleuze 1972-1990:18

De onde vem a dificuldade em nos pensarmos como sujeitos da história? Vem sobretudo de termos legado sempre aos outros o desenho da nossa própria identidade.

Couto, 2009:13

Audiovisual – curso de pós graduação (2011), está ausente a referência ao legado do trabalho em curso do Atelier Mar, enquanto entidade matriz do M_EIA. Isso vem a acontecer mais tarde, nos Dossiers dos dois cursos mais recentes do M_EIA, o Curso de Mestrado Integrado em Arquitetura (2013) e o Curso Técnico Superior Construção Civil Sustentável (2015). No dossier do curso de mestrado em Arquitetura (2013), foram plenamente assumidos como Princípios Gerais: “Conhecimento adquirido e aplicado pelo Atelier Mar; Tronco Comum com o curso de Artes Visuais e Design; Docência livre, criativa e experimental; Orientação através da estimulação do processo crítico e criativo do discente.” (Dossier Curso Mestrado em Arquitetura 2013:8). Destes princípios é evidente a procura de um conhecimento que habite e crie sentido no arquipélago, nomeadamente aquele que se vê refletido pela experiência do Atelier Mar, um conhecimento que não é concebido por divisões e especializações, mas pela sua inerente transversalidade, entendimento da soberania autonomia pedagógica do professor face às lógicas de controle de instituições de ensino, enquanto educador libertário que promove processos de aprendizagem conscientes e de uma sensibilidade estética e humana que afete o pensar/fazer artístico.

Enquanto professora, fiz parte da equipa que montou o Dossier do Curso de Mestrado Integrado em Arquitetura, bem como da conceção dos conteúdos para divulgação do mesmo, como é o caso dos desdobráveis de divulgação. Essa experiência chamou-me a atenção para a importância do exercício de tradução da utopia para diversas esferas: i) a da burocracia do ensino superior

Há hoje muita arte nos museus e até na praça pública. Mas é de “bens culturais” que se trata. À medida que esses espaços se vão enchendo, a arte vai desaparecendo da nossa vista e das nossas necessidades e entra cada vez com mais dificuldade nas nossas vidas. E até nos ateliers de quem tem como profissão “produzir objectos de arte”.

Dionísio, 2000:9

Considero que as experimentações no campo da HAD estão marcadas por um certo medo que se afunda no conforto da arte ocidental e que acaba por provocar uma fragilidade própria da contradição dos discursos e as práticas do M_EIA, já que estas dimensões locais não ficariam alocadas apenas aos projetos reais do Atelier Mar, M_EIA mas seriam objetos-sujeitos da própria reconstrução dessa outra HAD.

Rainho, 2017b

Estamos, de facto, a experimentar um novo conceito de Escola de Arte em Cabo Verde em termos metodológicos e de matriz curricular, em termos de práticas de investigação. Facto que tem sido acompanhado e debatido na comunidade académica internacional, onde nos inserimos.

Lopes, 2015

(nomeadamente nos Dossiers dos cursos); ii) a esfera dos discursos e documentos de articulação com escolas secundárias (nomeadamente nos desdobráveis de promoção dos cursos) onde jovens desejam emancipação social; e iii) e a do circuito de professores que querem um emprego tranquilo e estável.

Assim, à semelhança dos dossiers dos dois cursos mais recentes no M_EIA, também os respetivos desdobráveis são reflexo das intensas discussões internas que foram realizadas em torno da atenção ao discurso que o M_EIA veicula para a sociedade civil. Ao invés da linguagem universalizante, com recurso a imagens e exemplos da arte e design ocidentais, patente nos anteriores documentos, foi reassumido um discurso que afirma a matriz do conhecimento do Atelier Mar, do qual o M_EIA é resultado, bem como se deu visibilidade a projetos do Atelier Mar, tornando presente o seu legado através de imagens de iniciativas marcantes no território. Não se pretendeu ignorar a história da arte e do design ocidental, nem ausentar as suas imagens marcantes do percurso dos estudantes. Trata-se de um processo coletivo de questionamento que nos levou à afirmação e visibilidade de imagens do trabalho desenvolvido pelo Atelier Mar, levando o próprio Laboratório de Arte Digitais a uma opção mais focada na matriz da escola. No desdobrável de Arquitetura ficaram representados os projetos do Centro de Investigação Aplicada em Porto Novo, dos Reservatórios para armazenamento de águas pluviais em Planalto Norte, do núcleo museológico de “Os caminhos de Blimundo” em Ribeira da Torre, e da Babilónia em Lajedos, todos em projetos de Atelier Mar/ M_EIA, na Ilha de Santo Antão.

La universidad no es un dato subyacente sino un poder que, como todo poder, se ejerce sobre algo diferente de sí mismo. Laclau, 2008:38

O próprio projecto neoliberal, assente na privatização e mercadorização de recursos básicos (como a água ou a energia), de sectores estratégicos da actividade económica ou de serviços públicos (como a saúde ou a educação), tem suscitado respostas activas dos cidadãos, em diferentes partes do mundo, alimentando formas novas de conhecimento prudente indissociáveis de concepções de justiça e de dignidade humana incompatíveis com a ordem neoliberal e a generalização do mercado como modo de coordenar a vida social. Nunes, 2007:50

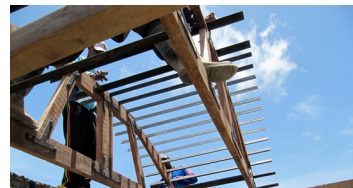


Reservatórios para armazenamento de águas pluviais em Planalto Norte, Santo Antão. Arquivo M_EIA, 2011

E no desdobrável de Construção Civil Sustentável ficaram imagens da montagem do molde de abóbada em habitações no Planalto Norte, e montagem das asnas do Núcleo Museológico da Ribeira da Torre, também em Santo Antão. Nestes desdobráveis o discurso também é mais direto e focado na visão singular da escola para os cursos, sendo que ambos começam referindo que o curso “(...) é resultado da experiência acumulada do Atelier Mar (ONG promotora do M_EIA) e do conhecimento das carências existentes no território, associadas às dificuldades da população em responder aos problemas do seu desenvolvimento.”

Conquistar estes princípios gerais do curso, nomeadamente o Conhecimento adquirido e aplicado pelo Atelier Mar, tem de ser uma luta diária de desobediência e afirmação a que o M_EIA se propõe, pois no dia a dia enfrentam-se dificuldades para os implementar, e surgem relações tensas entre os discursos, os discursos sobre a ação e a ação em si mesma. Através do alvará dos cursos consegue uma “tinta formal”, mas também chama a si o desafio de criação de um espaço, tempo e corpo de desobediência como modo de produção do saber- inevitavelmente carregando as contradições de seu enquadramento formal. Assim considero interessante este caminho em direção a uma afirmação mais plena dos princípios utópicos de atuação do projeto M_EIA, numa posição de resistência às prisões formais e formatadoras.

Tocando o princípio geral do conhecimento adquirido e aplicado pelo Atelier Mar, é notório o seguinte: aquando da criação dos cursos, na urgência da sua conceptualização, legalização e operacionalização, não terá sido possível a total previsão da inclusão e priorização do



Montagem do molde de abóbada em habitações no Planalto Norte, Santo Antão. Fotografia de Arquivo M_EIA, 2012.



Montagem das asnas do Núcleo Museológico da Ribeira da Torre, Santo Antão. Arquivo M_EIA, 2011.

cheirar de longe
a terra arquipelágica,
ver com os olhos,
sentir com os pés
experimentar com o corpo
e ser pele M_EIA
pronta para voar
Rainho, 2015b

conhecimento não hegemônico. Isso quer dizer que, no dia a dia os professores e os estudantes estão, simultaneamente, aprendendo e pesquisando, procurando uma forma de resgate e produção de conhecimentos contextuais no seu diálogo com os globais. A reafirmação, em 2013, do conhecimento adquirido e aplicado pelo Atelier Mar enquanto princípio geral veio sublinhar a necessidade de este conhecimento se tornar mais presente na escola, contaminando as várias áreas e os vários projetos, devido ao desconhecimento dos professores que vêm de fora, ao afastamento ideológico de alguns de dentro, e à apatia geral dos estudantes quanto a essa herança. Embora houvesse a intenção de desobediência ao institucionalizado, foi preciso sustentá-la, criar âncoras para que os professores e estudantes (sempre em impermanência na escola) pudessem a partir delas dar corpo e sentir-se parte do “barco-laboratório” onde a escola tem trabalhado a pertinência dos saberes para o nosso contexto. É nessa sequência que, a partir de 2013, se organizaram vários seminários, apresentações de livros, exposições e aulas abertas focadas no conhecimento do Atelier Mar, reforçando a presença dos projetos, e as experiências em torno deles - através da imagem, da palavra escrita e falada - tantas vezes distantes dos discursos e práticas dos estudantes e professores no dia a dia da escola.

Os pressupostos acadêmicos tendem a ter subjacentes linhas de conhecimento hegemônicos e com contornos geopolíticos fechados, contribuindo para a exclusão de contextos periféricos e de contextos não acadêmicos cuja base de produção científica não seja a objetividade, racionalidade e neutralidade. Tornou-se desejável deso-



Mapear praças, Projeto transversal a todos anos e cursos do M_EIA no ano letivo 2015/2016.

Arts education in M_EIA has brought up the interest for the introduction of sensory, emotional, kinesthetic ways of knowing to learning and knowledge production by adopting visual, auditory and tactile resources, among others.

Rainho, Reis, 2017

A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela.

hooks, 2013:22

bedecer às amarras do estabelecido, do conhecimento que se espera produzir, das normas e formatos que constroem a soberania dos princípios gerais referidos. Mas também essa desobediência é um inevitável caminho de desconsequimentos, de aproximações pelos próprios intervenientes, contínuas e transformadas continuamente dando corpo aos projetos em curso em cada momento. Encaro os passos desta caminhada não como erros, mas como *desconsequimentos* próprios de uma escola que se reflete a si mesma num processo de autoconhecimento, de irreverência e de procura.

Debate que infelizmente ainda não é possível fazer com profundidade em Cabo Verde, pois o conceito e a dimensão política da arte estão mal esclarecidos no nosso país, com poucos interlocutores. Herança de um regime colonial, (...) onde os padrões de ensino eram determinados por uma política educacional conservadora que propugnava um admirativo amor à nacionalidade, no culto de uma memória colectiva a preservar e recriar, independentemente das mudanças históricas. Situação de que ainda não nos libertamos (...)

Lopes, 2015

5.4 Elasticidade do Plano de Estudos ou Conhecimento Indisciplinado

Leão Lopes, enquanto visionário do projeto e reitor do instituto, defende a rutura com a visão restrita da arte, de um modo mais genérico, mas também do design e da arquitetura.

Os cursos estão concebidos de maneira a que os primeiros anos tenham um tronco comum, existindo ao longo dos cursos algumas unidades em áreas afins (as conhecidas optativas) e, o mais importante, os projetos não são fechados na especificidade de uma área, mas muitas vezes exigem um cruzamento de várias áreas, porque estão ligados à resolução de um problema real.

Na estrutura e organização dos cursos com tronco comum e opções livres para os vários cursos, torna-se evidente não só uma visão da formação ampla do sujeito, como uma dinâmica de rentabilização dos recursos de uma escola de pequena dimensão. Faz mais sentido as aulas de Introdução aos Meios Digitais funcionarem com 4 ou 5 alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais em conjunto com as turmas de Design que têm oscilado entre 5 e os 15 estudantes. Além disso, uma escola com esta visão pode trabalhar interseções e contaminações de modo fluído, pelo menos no que diz respeito à escala das suas turmas.

Inicialmente o funcionamento dos cursos foi organizado em torno de um plano de estudos e foram criadas dinâmicas no sentido da transversalidade de algumas áreas do conhecimento. Anoto algumas dessas dinâmicas iniciais, de acordo com sua importância na resposta ao



“Trak panhá pa vivê” (Ter de apanhar lixo para sobreviver) projeto audiovisual do Curso de Licenciatura em Design, M_EIA, 2012.

Segundo os nossos cálculos, custa seis vezes mais do que qualquer outra licenciatura instituída aqui em Cabo Verde em áreas não tecnológicas ou criativas. Este ano temos um rácio de 1 professor para 6 alunos. Imagine os custos de uma instituição desta natureza. Para cada aluno matriculado e a frequentar os nossos cursos, além da propina que paga, a escola investe, neste momento, cerca de 130 contos/ano para que ele consiga fazer o seu percurso académico. Fazemos um esforço enorme para cumprir esta missão que chamamos a nós. Lopes, 2015

propósito da escola promover aprendizagens a partir de projetos reais em que os estudantes são envolvidos. “Integração (Língua e Cultura)” funciona como uma disciplina que junta os estudantes de todos os cursos, fomentando o reconhecimento de si (coletivo de estudantes da escola) e das suas culturas (pensando na cultura comum em todo o arquipélago, mas também na especificidade de cada ilha de onde vêm os estudantes). Esta disciplina serve também de imersão nos projetos do Atelier Mar, sendo que organiza todos os anos uma visita aos mesmos na ilha de Santo Antão. Outras, como Metodologia, Geometria, Estética, Cultura Visual, Desenho são comuns aos cursos de Artes Visuais e Design, e Arquitetura. Estas unidades têm a particularidade de funcionar em conjunto para turmas dos vários cursos o que promove o intercâmbio e interconhecimento dos sujeitos em formação em diferentes áreas. No entanto, estão expostas ao risco de desconexão com os projetos liderados pelas unidades de Atelier pela dificuldade de articular horários, professores e turmas. Disciplinas como Estética, Teoria e História da Comunicação ficaram sempre remetidas para o isolamento, sendo atribuídas pelas circunstâncias do curto ‘corpo docente’, a professores externos à escola, e sem disponibilidade/interesse em conceber um programa de atividades adequado ao projeto pedagógico e político da escola.

As dinâmicas de projetos do Atelier Mar e do M_EIA têm frequentemente ritmos distintos do calendário escolar. Há períodos em que é possível programar o envolvimento de determinada turma num projeto ‘externo’ à dinâmica das aulas (são exemplo os projetos de desenvolvimento local da ONG, ou o projeto do Museu da Pesca), e há períodos

A incorporação de um coletivo amplo como corpo-sujeito da história, pode questionar a pertença exclusiva de Cabo Verde à HAD ocidental, destruindo o atrofamento e silenciamento das histórias marginais, permeando a ficção sobre o Sul que flui através do olhar regulador das políticas institucionais e ideológicas globais.

Rainho, 2017b



Porta da loja da Fábrica/Museu da Pesca, Sucla Sociedade Ultramarina de Conservas (conserva de peixe), concebida no âmbito do envolvimento de M_EIA no projeto de musealização da vida da fábrica.

Arquivo de M_EIA, 2014

em que são criados projetos internos de resposta mais direta a questões da própria instituição (como a concepção e produção do mobiliário para a sala de arquitetura e os seminários públicos organizados pelo M_EIA), estes diretamente ajustados ao calendário letivo.

As unidades de Introdução a Atelier, Atelier e Projeto, “coordenavam” a participação dos estudantes num determinado projeto articulando essencialmente com as Oficinas, responsáveis pela execução dos projetos, concretização das maquetes, dos protótipos ou dos objetos em si, no caso da sua operacionalização. Por esse motivo, as Oficinas são potencialmente comuns, dependendo do projeto a que assistem.

É de notar que, no caso dos cursos de Design e Artes Visuais, as disciplinas de Introdução a Atelier, Atelier e Projeto foram sempre disciplinas comuns, exceto nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 em que, na reestruturação da estratégia dos Campos de Estudo (CE), a direção optou por isolar as turmas de cada curso de Artes Visuais e Design, tendo-se juntado apenas níveis (por exemplo o 1º e 2º ano de Artes Visuais), ficando também com projetos autónomos o curso de arquitetura.

A possibilidade de áreas afins ao longo do curso tem estado também ligada ao que no plano de estudos surge como optativas. Nelas, existe um leque de grande espectro e interesse, desde a Literatura Caboverdiana, Música, Corpo e Movimento, Pintura, Escultura, Imagem e Audiovisual, e mais recentemente o *Food Design*, entre outras, as quais podem ser obrigatórias para uns, e optativas para outros, como é o caso das Oficinas. Uma das dificuldades da escola esteve sempre ligada às expectativas dos estudantes relativamente à livre escolha das

Teachers working alongside the students will forget to teach. Ghost towns will proliferate. Students choosing staff choosing students choosing staff will replace each other in perpetuity. Lectures in foreign languages with no translation will become the most popular event of the week. The institution will declare its politics, and people will wait for the statements with eager anticipation.

Gillick, 2006:251

Acho q sobretud ser designer na âmbito d food design é um traboi d intervenção. Nha preocupação ka é somente levá nos público a desfrutá d’ um produt sabe e bnit pa oi, ma sobretud despertás consciência, presentás alternativas, presentás um traboi focado na o q é d nós, amig d’ ambient e o más important pensod na bem de tud gent.

Crisolita Rosário, 2018

Tradução livre: Acho que ser designer no âmbito de food design é sobretudo um trabalho de intervenção. A minha preocupação não é somente levar o público a desfrutar de um produto saboroso e bonito aos olhos, mas sobretudo despertar-lhe a consciência, apresentar-lhe alternativas, apresentar-lhe um trabalho focado no que é nosso, amigo do ambiente e o mais improtante, pensando no bem comum.

optativas, uma vez que a escola não as abre todas em cada ano/semestre, resultado de uma complexa gestão de recursos. No dia 1 Abril de 2015, data da única manifestação que os estudantes realizaram em toda a história da escola, constava no documento entregue à direção o tópico “Optativas Obrigatórias”, representando nesta expressão sintética e irónica a contrariedade dos estudantes condicionados nas suas escolhas pelas opções abertas pela escola em cada ano/semestre.

Estas ligações entre áreas do conhecimento em aulas comuns representam um risco da não especialização, de profissionais generalistas, mas também a oportunidade de, enquanto escola de arte de pequena dimensão, experimentar esses cruzamentos e pluralidade, nos desafios que comportam face à tradição da segregação disciplinar e por níveis, incorporada não só pelos professores como pelos estudantes. Naturalmente que a elasticidade do plano de estudos cria medo e a insegurança face ao desconhecido, por parte de uns e outros, constituindo um ponto de partida do trabalho, após o qual cada professor e cada turma encontra diferentes caminhos para lidar com essa pluralidade.

Em suma, a estrutura e organização dos cursos, os seus planos de estudos, terão sido concebidos à imagem do modelo português após os acordos de Bolonha, mas o seu modo de funcionamento baseia-se numa elasticidade própria da ideia de escola em causa.

O mais relevante, aquilo que me parece de maior interesse para a dilatação do campo da educação artística, é o testemunho que os projetos têm vindo a deixar ao longo dos vários anos. Estes projetos misturam várias origens

The concept of national imaginaries enables me to consider how certain global discourses overlay national educational practices to produce narratives and images of the individual who acts and participates. These imaginaries, I argue further, are not ‘merely’ representations of some natural community, the recuperation of some past memory about the nation and citizen, or the application of some hierarchical power. Rather, the images and narratives structure a memory through which individuals locate themselves as having a ‘home’.

Popkewitz, 2000:5-6

Em Cabo Verde, nós fazemos o nosso trabalho com a participação nessas experiências externas. Bebendo nelas, questionando-as, reinterpretando-as à luz dos desafios do país e da contemporaneidade. Em cada ano lectivo vários professores de universidades parceiras passam pelo M_EIA. Portanto, o debate que se faz por aí é também um debate que se faz em Cabo Verde.

Lopes, 2015

e características. Há projetos que são criados no âmbito de um problema na cidade, em que os estudantes, em grupos, concebem alternativas e soluções. São exemplo disso projetos de reurbanização de praças, desenho de estruturação e comunicação de linhas de autocarro, pintura mural, entre outros testados em pequena escala, frequentemente sem possibilidade de execução real. Há projetos com origem no Atelier Mar, mas em que a ONG convida o M_EIA a operacionalizar partes ou todo, pontualmente ou de forma contínua. O projeto que melhor representa estes casos é o Projeto de Desenvolvimento Comunitário de Lajedos. Ativo desde 1994, tem representado um entusiasmo contínuo e a renovação da cooperação do Atelier Mar com a comunidade junto das pessoas interessadas em prosseguir com iniciativas em agricultura e pecuária, museologia, turismo de base solidária, produção e comercialização de produtos agrícolas e transformados, produção de lajetas, energia solar, artesanato, entre outros.

Estudantes de vários cursos e níveis do M_EIA estiveram já temporadas na comunidade de forma a participar dos desafios de diferentes projetos - refiro-me no plural a projetos, porque naturalmente ao longo de tantos anos, foram encontradas diferentes formas de financiamento e diferentes focos de ação, tendo alguns ficado inativos e outros continuados.

É evidente que nem sempre os processos são participados como se imagina, ou como acredito que deveriam ser. Alguns estudantes são chamados a participar num determinado momento dos projetos. A sua participação mais ampla exige aquilo que procurámos estruturar na implementação da estratégia Campos de Estudo - CE:



Afixação do cartaz “Trak panhá pa vivê” (Ter de apanhar lixo para sobreviver) projeto audiovisual do Curso de Licenciatura em Design em Alto de Bomba, M_EIA, 2012.

As part of this resistance effort, the discourses about projects sustainability (even when it comes to the country as whole) are accentuated, but an external financial dependence remains naturalized. Does this external financial help become significant to the continuity of the projects among local communities? Which factors contribute to their success or failure?

Although embedded in the entanglements of projects founded on external financial help (and its logics and priorities) M_EIA has tested, throughout the years, actions of continuous local development becoming some of the practices absorbed in the involved communities daily modes of survival.

Rainho, Reis, 2017

i) o envolvimento antecipado dos estudantes e professores nas várias fases dos projetos, promovendo-se o desenvolvimento das ferramentas necessárias para uma ação efetivamente coletiva, menos pontual e distante da ideia serviçal; ii) a diluição das fronteiras disciplinares; iii) e a efetivação da participação nos processos de decisão – contribuindo para o sentimento de pertença aos projetos. É um risco que se corre, um risco que é sintoma de uma intenção de integrar as dinâmicas pedagógicas nos projetos. Não houve soluções nem medidas perfeitas. Sem as intenções e o *desconsequir* de que fiz parte não haveria espaço-tempo nem para estas reflexões. De qualquer modo, quanto à participação dos estudantes, considero, mais uma vez, que os tempos e as normas do ensino fragilizam e atropelam as intenções do projeto. O que aconteceu, de facto, foram experiências, aproximações, e a oportunidade de os estudantes testemunharem e se relacionarem com as ações dos projetos atribuindo à sua formação uma componente mais enraizada no seu contexto - mesmo não sendo integrados desde a concepção, mesmo não tendo poder de decisão, nem espaço-tempo desejável para a sua autonomia de aprendizagem e desempenho.

O mesmo senti que aconteceu comigo, na aproximação relacional com o projeto na aldeia de Chã de Feijoal, no Planalto Norte em Santo Antão.

Isolada, com dificuldade de transporte, Chã de Feijoal tinha sérios problemas com o escoamento do queijo fresco de cabra que produzia. Apoiada pelo Atelier Mar, num processo em que se cruzaram saberes locais com o conhecimento científico de áreas como a gastronomia, a arquitetura, geologia e design, projetaram-se grutas

Ivan Uma objeção: quem pode servir-se de pontes que não conduzem a lugar algum? – por quê canalizar energias para construir pontes que não levam a lugar algum, em vez de orientá-las primeiro para mudar o sistema político e econômico e não as escolas?

Illich, 1985:84

By fostering projects kept open and allowing students to engage in derive and discovery while acknowledging the unknown, we bring up risks and possibly a disobedient way of exploring, researching and learning.

Rainho, Reis, 2017

É nestas microforças que se pressente um núcleo de resistência capaz de se erguer contra as lógicas da repetição, da síntese, do comentário, da explicação, dos jogos de verdade que têm fortalecido a maquinaria escolar.

Martins, 2017:19



Chã de Feijoal, Planalto Norte, Santo Antão. IV EI_EA Encontro Internacional de Educação Artística. Fotografia de Felipe Calheiros, 2016.

de cura de queijo escavadas na rocha de pozolana (tofu vulcânico abundante em Santo Antão com propriedades de isolante térmico e acústico) recorrendo às condições de temperatura e humidade que esta proporciona, permitindo então a cura do queijo.

O conhecimento produzido deixou de ser do pastor ou do designer, diluiu as fronteiras disciplinares, pôs em causa hierarquias e papéis e contribuiu para resolver um problema específico de Chã de Feijoal. Foi assim que surgiu o que aqui denomino de conhecimento *indisciplinado*. A indisciplina do conhecimento é aquela que nos faz desobedecer, pular fronteiras com o propósito de contribuir para a resolução dos problemas encontrados.

Entrar na gruta e sentir o contraste do fresco no seu interior, provar o queijo curado abraçada à montanha perfumada pelas nuvens, permitiu-me reconhecer no olhar dos pastores a dignidade do seu trabalho de exceção. Correspondeu àquilo que eu como professora procurava promover na escola, acrescentando uma dimensão humana, política e territorial que ultrapassava largamente a minha anterior abordagem ao *food design*.

Mais tarde, ao entrar numa loja no Mindelo onde costumava comprar o queijo curado do Planalto Norte, encontro um queijo curado sem rótulo e pergunto à Senhora da loja de onde vinha. Vem do Planalto Norte, responde-me. Quando chego ao M_EIA, pergunto o que se estava a passar e percebo que um dos pastores do Planalto Norte estava em processo de uma marca sua. Os queijos curados têm uma identidade visual concebida pelo M_EIA para a Queijaria de Chã de Feijoal – Cooperativa dos Resistentes do Planalto Norte, com distribuição da PA-RES (Cooperativa de produtores associados em rede de



Degustação de Queijos curado e fresco em Chã de Feijoal, no Planalto Norte, no âmbito do IV EI_EA Encontro Internacional de Educação Artística. Fotografia de Felipe Calheiros, 2016.

(...) em 2007, [a Fundação Slow Food] atribuiu ao queijo tradicional do Planalto Norte a chancela de património mundial do gosto, o único produto em Cabo Verde com este selo. (...)A distinção é concedida aos artesãos e pastores que rejeitam atalhos e continuam a produzir os seus produtos respeitando a sua naturalidade, tradições e sabores. inforpress.cv 2017



António Lima, produtor de queijo na gruta de cura de queijos a caminho da Bordera, nascente de água. Planalto Norte, Santo Antão. Fotografia de Felipe Calheiros, 2016.

economia solidária), ambas de Santo Antônio. Percebi que estava em jogo a criação da identidade visual coletiva de Chã de Feijoal versus a criação de identidades singulares de cada produtor. Nesse momento tive presente que a urgência de cada um, na sua individualidade, tendeu a sobrepor-se à dimensão comunitária e cooperativista que tinham sedimentada para a sobrevivência que conquistaram todos os dias. Estaria aí negritado um papel que, apenas aparentemente, não diz respeito ao designer, já que promover ações comunitárias e cooperativas entre a população é um princípio orientador da ação da escola, bem como do Atelier Mar. O M_EIA seria o responsável por essa nova identidade visual? Como mediar o debate em Chã de Feijoal sem pré-determinar a ação que julgo certa e melhor para resolver o problema da comunidade? Deixei-me afetar pelo significado do queijo para o homem que o faz, e é esse afeto que me traz o incômodo de impor uma ideologia, a que eu penso que é melhor. Qual o espaço do educador, designer, estudante na procura de uma solução que incorpore a dimensão agonística da relação M_EIA Chã de Feijoal?

Nesta aprendizagem levanta-se ainda o véu sobre a tendência global da individualidade no contemporâneo. Naturalmente que o pastor quer resolver o seu problema (e não o do queijo coletivo do Planalto Norte), mas também do designer que tende a desresponsabilizar-se do seu papel político agonístico. Ressalta ainda a característica de uma alternativa local de pequena escala, interessante pela resistência que exerce ao capitalismo e às lógicas dos mercados.

... pretender adaptar la escuela al mercado como ideal de futuro es una narrativa errada, porque sus necesidades son cambiantes y el diagnóstico de hoy se muestra perecedero mañana. Hernández, 2007:11

Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos, conforme mencionado. Silva, 2016



Caminhada do grupo do EI_EA Encontro Internacional de Educação Artística até à Borda, onde a população de Chã de Feijoal vai buscar água. Planalto Norte, Santo Antônio. Fotografia de Felipe Calheiros, 2016.



Mercearia na Medida do Possível, Santo Antão.

Fotografia de Helena Moscoso, 2016.

Aprender a partir de uma compota de papaia

No capítulo 4, procurei explicar alguns fracassos da universidade com respeito a: O que se aprende? Quando? Onde? Com quem?

Aqui, o que se aprende, veio a revelar-se um ponto crucial de agonismo no M_EIA. Agonismo em relação ao exterior, no seu posicionamento face ao conhecimento hegemónico da Educação Artística em universidades modelo, do sistema da arte ocidental e de outras instituições de legitimação dessa visão da arte, e agonismo no seu interior, sobretudo no que toca à divergência de perspectiva e expectativa entre dirigentes, professores e estudantes, um agonismo premente, ainda que invisível.

Costumo pensar que, mesmo nos dias de hoje, é possível visitar Santo Antão e viajarmos para dentro de nós e descobriremos um pouco, tal como as nossas gerações anteriores se descobriram. (...) devemos preservar este manancial criativo e imaginário, de inestimável valor. Para tal, basta que estejamos atentos ao que o arquipélago tem para nos oferecer, e dele podemos absorver.

Lopes, 2012b

Logo no primeiro ano de imersão no M_EIA, em 2012, fiquei responsável com o Prof. Ângelo Lopes, pelo 2º ano no Atelier de Artes Visuais e Design. De forma pioneira na escola, decidimos que o problema a abordar tinha como objeto a educação do gosto/paladar na cidade do Mindelo. Começámos com visitas a mercados, lojas e cozinhas e os estudantes definiram o seu espectro de intervenção a partir daí. Naturalmente que nos serviu de referência o trabalho do Atelier Mar, com a investigação e criação de vários produtos por parte do Professor Leão Lopes com base na cultura alimentar enraizada sobretudo em Santo Antão, em comunidades como Lajedos e posteriormente Ribeira da Torre e Chã de Feijoaal no Planalto Norte.

Os estudantes estranhavam a pesquisa e diziam que não sabiam nada sobre o processo de fabrico do queijo, as propriedades da moringa, pimenta rosa, ou outros produtos de potencial interesse por se encontrarem aqui. Muitos não sabiam cozinhar, outros frustravam-se com as embalagens “sofisticadas” que queriam testar e cujos materiais e equipamentos não era possível encontrar na cidade.

Pensar o alimento, apropriarmo-nos dele, criarmos a partir dele e contribuir para a educação do gosto (paladar), entender a função e os desafios da embalagem sustentável, organizar degustações dentro e fora da escola, todas estas ações passaram a fazer parte do dia a dia da escola, caracterizando a elasticidade do plano de estudos, não como disciplinas, mas atravessando vários Ateliers e Projetos.

A componente de investigação em *food design* já vinha sendo assumida pela escola, sendo concebidos e testados equipamentos específicos como secador solar de

Muitos acabam por começar a estudar design sem perceber o real alcance desta atividade. Sem entender que hoje a inovação vem no design, no marketing, na publicidade. Não é por acaso que nos EUA e Europa se começam a criar mestrados que ligam de forma simbiótica a área dos negócios à do design.

Rocha, 2011:115

M ta lembrá q no tinha q seleccioná um produto nacional, e trabaial a nível de sé embalagem, marca e rótulo. Nha produto escolhido foi queij de cabra. E q m ta lembra q m ca fca mto satisfeita q kel resultado final, porque um idealiza um certo tipo de embalagem e q decorrer de processo criativo tive q alterar xeu aspectos de acordo q nos mercad.

Crisolita Rosário, 2018

Tradução Livre: Lembro-me que tínhamos que seleccionar um produto nacional e trabalhá-lo ao nível da sua embalagem, marca e rótulo. O produto que escolhi foi o queijo fresco capriño. Lembro-me que não fiquei muito satisfeita com o resultado final, porque idealizei um determinado tipo de embalagem e ao longo do processo criativo tive que alterar muito aspetos de acordo com o nosso mercado.

peixe, secador solar de frutas. Em 2014 a escola abriu o Laboratório de Food Design com o propósito de dar continuidade e sistematizar a investigação sobretudo do processamento alimentar: técnicas endógenas (energia solar) aplicadas a novos produtos, produção de queijo curado; desidratação de frutas e legumes. Os estudantes estão atentos e sentem-se agora mais entusiasmados com este campo do conhecimento. A escola concretizou a possibilidade de professores e estudantes integrarem o grupo que representa Cabo Verde na Terra Madre/ Salão do Gosto da International Slow Food em Itália, abrindo prática local ao reconhecimento exterior. Em 2017 foi finalmente criada a optativa de Food Design e os estudantes mergulharam na história das criações do Atelier Mar/M_EIA, no contexto da produção agrícola e pesca e organizaram uma degustação na Galeria Alternativa (loja e livraria do Atelier Mar/M_EIA na cidade do Mindelo) com os produtos criados, tais como pasta de amendoim, licor de pimenta rosa, peixe de conserva, entre outros.

Recordo a Crisolita do Rosário e Karine Gomes, estudantes finalistas do curso de licenciatura em design em 2014, deslocando-se uns dias a Lajedos para conhecer a prática local com Chiquinha e restantes colaboradoras como Miriam e Joana, no Restaurante Babilónia (uma estrutura que surge do projeto de desenvolvimento comunitário de Lajedos, promovido pelo Atelier Mar, e em processo de autonomização). O marido de Chiquinha trabalha pouco, como a maioria dos homens que deambulam pelos caminhos ensolarados da aldeia, e ela tem conseguido, neste envolvimento com o projeto que o Atelier Mar semeia há décadas na comunidade, resolver o sustento da sua família, liderar ações e representá-las fora da localida-



Fruta desidratada. Lajedos, Arquivo M_EIA, 2006.

O q mais ta surpreendem ness comunidade é kel amplitude q ess rede d transformação alimentar atingi, manera kel transformá vida de pessoas é q ta envolvido. És passa ta processá o k antes era excedente através de um ocupação rentável (...) Iss ta leva gente a pensa as vezes bo ta stod tão acomodod n bo zona de conforto q bo né capaz d oiá pa lado, ondé q tcheu vez pode stod um potencialidade enorme capaz de transformá vidas.

Crisolita Rosário, 2018

Tradução livre: O que mais me surpreendeu na comunidade é a amplitude que esta rede de transformação alimentar atingiu, no modo como transformou a vida das pessoas que estão envolvidas. Elas passaram a processar o que antes era um excedente através de uma ocupação rentável(...) Isso leva-nos a pensar que às vezes estamos tão acomodados na nossa zona de conforto que somos incapazes de olhar para o lado, onde pode estar uma potencialidade enorme de transformação de vidas.

de. Quando a conheci, amarrado um lenço na cabeça e coração no fazer, preparava Bombons de Lajedos, provei um e delíciei-me com o gosto de beterraba, com toque de amendoim e coco. Já não fazem este bombom, por falta da beterraba, o ingrediente principal. Mas o seu trabalho continua, muito ligado à transformação alimentar, ajustando-se ao que tem disponível e às receitas que têm sido criadas para o projeto. Faz as suculentas compotas de papaia fatiada, de manga verde, e de cenoura. Não apenas domina a colheita e a transformação em si, como também toda a gestão de quem faz compotas, licores, quantos faz, de que faz, para quando faz, se há frascos, quantos rótulos encomenda ao M_EIA. Depois há ainda que colar os rótulos, apresentar e vender os produtos na lojinha que se destaca junto à estrada, tarefas que tem já encadeadas e que dependem muito dela. Será essa complexidade, o rigor e o sorriso com que se entrega que compõem o “quadro” da arte invisível de que fala Leão Lopes, quando se refere ao longo trabalho com esta e outras comunidades. Daí que, na visita das estudantes de Design a Lajedos, o mais importante a aprender não seja a receita em si, a disposição dos produtos, o rótulo, a marca, a embalagem, mas sim o porquê dessa ação e o porquê de estas compotas serem tão importantes para as suas produtoras e a comunidade.

É comum a fronteira das artes visuais ser marcada pelo sentido da visão, pelo que os outros sentidos, o gosto, o olfato, a audição, tendem a ser negligenciados nestes cursos. Na metáfora da compota está presente uma opção do M_EIA na abordagem do *food design*: a da investigação e educação do gosto. Ou seja, aquilo que está em causa não são tanto os equipamentos da indústria

O nosso plano curricular e metodologias de investigação em campo (aplicada ao desenvolvimento de comunidades com quem trabalhamos) suscitou muito debate nesses “IV Diálogos”.

Lopes, 2015



Produtos de transformação alimentar *Serena e Sabores de nha Terra*, Santo Antão, 2011.

A principal motivação para imaginar a intervenção intercultural como arte invisível é precisamente a percepção da arte em espaço público, não como criação de génio, mas na convivência partilhada, defendida no interior desse coletivo heterogêneo.

Rosa, 2014:89

(...) o processo de realização de ‘produtos artísticos invisíveis’, pesquisa de espaço e de narrativas partilhadas que nunca se materializam em objectos, nem tão-pouco em produtos classificáveis de artísticos.

Paiva, 2009:22

do alimento, mas a perspectiva global do design do gosto, de um produto resultado de um processo cultural, biológico e identitário, trabalhando com os estudantes quem o produz, como o faz, quem o processa e como, até ao consumidor.

Tal como quem vem do estrangeiro, quem vive na cidade do Mindelo, mesmo com pouco dinheiro, vive desejando e comprando objetos supérfluos. Quando ‘aterramos’ em Lajedos percebemos a sobrecarga que o nosso corpo transporta, e temos - estudantes e professores - a oportunidade *in situ* de refletir sobre o modo como o design reproduz (ou resiste a) narrativas de sedução de modos de vida aparentemente mais confortáveis, e por nós escolhidos. As terras de Lajedos - um dos poucos oásis agrícolas do concelho de Porto Novo em Santo Antão, graças às nascentes que descem das altas montanhas organizadas e distribuídas por levadas de água - têm em si, não só a fertilidade, como o excedente da produção em períodos concentrados no ano, mas também dificuldades de escoamento do produto devido à localização, à concorrência, ao transporte, entre outros fatores que contribuem para enormes prejuízos. Assim, as compostas, os sumos e a fruta desidratada são mecanismos de transformação alimentar que contribuem fortemente para garantir que o excedente da produção gere rendimento. O trabalho do Atelier Mar e do M_EIA na comunidade, começa neste pensar/fazer artístico que se posiciona politicamente no sentido de mudar e atuar sobre a realidade opressora, aquilo a que nesta escola se chama frequentemente “resolver problemas”. É determinante que os produtos funcionem, nas suas vertentes funcional, estética e simbólica, e disso trata também a aprendizagem, de

A última mudança cultural importante tem a ver com a questão do desejo e do consumo imaginário em uma economia de carências e escassez.(...) É aquele que tem a ver com tudo o que afeta a economia dos bens desejados, que são conhecidos, que podem por vezes serem vistos, que se quer aproveitar, mas ao qual nunca se terá acesso. Há um elemento de ficção nestes bens desejados. Nesta situação, o que é decisivo na formação das subjetividades é talvez o fato de que o fluxo de trocas não ocorre. Onde a aquisição e o consumo de bens desejados, porém não acessíveis, são problemáticos, outros regimes de subjetividade se desenvolvem. Mbembe, 2001:209



Imagem na página anterior. “Saber viver vida, sobreviver, lutar.” Levantamento Interior de casas com estudantes do M_EIA, 2012.

que é exemplo o modo como a garrafa de licor reutiliza a garrafa de cerveja, mas lhe introduz um subtil acabamento de folha de bananeira, bem como um rótulo reciclado, de sobriedade reconhecível no projeto Lajedos no seu conjunto. Para que resulte no todo, é necessário entender o contexto do arquipélago, e neste caso de Lajedos, e conhecer as compotas, os sumos, a fruta desidratada, além daquilo que vemos enquanto produto consumível, entendendo a sua dimensão de objeto-resistência e ação face às agruras do isolamento e às injustiças da globalização.

Os programas desenvolvidos em Lajedos, tais como formação, criação de infraestruturas, ações várias de mobilização, fomento e acompanhamento da assembleia local, feiras periódicas, programas de criação e incentivo à produção agrícola, pavimento de lajetas, as referidas compotas e outros produtos, têm incorporada a síndrome da vulnerabilidade dos sujeitos, uma comunidade dependente da organização promotora e o risco de abandono. As organizações promotoras de programas de cooperação investem no rigor e inovação que incutem nas áreas prioritárias das linhas de financiamento como o desenvolvimento comunitário, sustentabilidade, ecologia, ou o empreendedorismo, e, por sua vez, as organizações locais, como o Atelier Mar, precisam dos fundos para viabilizarem os investimentos que materializam os impulsos dos projetos. Na aparente neutralidade destas relações reside o risco do desfasamento entre os discursos, os discursos sobre a ação, e a ação em si mesma – uma interdependência que caracteriza este tipo de projetos. Falo dos financiamentos do Atelier Mar porque possibilitam a intimidade do M_EIA com contextos de aprendiza-

Cabo Verde fabrica o seu próprio chão, inventa a sua própria água, repete dia por dia a criação do mundo.

Saramago 1986:III

O desenvolvimento depressa se tornou um alibi para a exploração sustentável.

Butler, Spivak, 2012:61

O problema do desenvolvimento é que só convida a pensar o que já está pensado por outros.

Couto, 2005:17

We might be able to look at these sites and spaces of education as ones in which long lines of mobility, curiosity, epistemic hegemony, colonial heritages, urban fantasies, projections of phantom professionalization, new technologies of both formal access and less formal communication, a mutual sharing of information, and modes of knowledge organization, all come together in a heady mix – that is the field of knowledge and from it we would need to go outwards to combine all of these as actual sites of knowledge and produce a vector.

Rogoff, 2010:11

gem *sui generis*, isto é, com ações singulares e pioneiras em curso. Em simultâneo possibilitam ao Atelier Mar a validação, orientação científica e grupos de jovens com envolvimento permanente. Naturalmente, tanto esta intimidade, quanto os ritmos e lógicas diferenciadas entre Atelier Mar e M_EIA, são objeto de interdependência e de risco. Além disso, as próprias visões sobre as ações diferem: as comunidades beneficiadas nem sempre estão em sintonia com a ideia de desenvolvimento e seus programas, assim como os estudantes nem sempre estão alinhados com a visão ampla da arte, do design e da arquitetura no M_EIA, e mesmo os professores discutem as suas diferentes perspectivas.

À complexidade de aprender em contexto de aula e fora dela, acresce a dificuldade em aceitar Cabo Verde tal como ele é - marcado pela ruralidade, pobreza, escassez de recursos - e o desejo dos jovens de se realizarem profissionalmente ora como autores e génios nos mercados exteriores ora como salvadores da sociedade. Frequentemente amarrados à cultura visual da internet, às escassas referências profissionais existentes nas ilhas, e aos *mass media*, os sonhos de ser designer, artista ou arquiteto estabelecem-se num imaginário de genialidade, riqueza e ostentação da imagem reproduzida pelos mercados da arte e de rua, indústrias de design para grande escala e arquitetura *mainstream* ou convencional – o que cria, inevitavelmente, uma dissonância com o cunho social e político presente na visão do projeto M_EIA.

Bom, mas há exceções. Recordo Crisólita, uma jovem serena, cujo ritmo do seu processo era marcado pela presença silenciosa e calma. Concluído o Curso de Licenciatura em Design, iniciou o seu percurso profissional

Suzy - Foi um desafio enorme [Projeto *Trak panhá pa vive*]. Foi um trabalho um bocado difícil porque ali quando fomos ter com as pessoas que trabalham na lixeira, são pessoas um bocado difíceis de relacionar, tem aquela ...lembro-me que um dia chegamos ali e voltamos logo, porque se não iam ter problema. Mas pronto, aquele trabalho eu fiquei um bocado triste.

Porque eu achei, que - não sei até que ponto - como se nós tivéssemos a usar as pessoas. Eu via a necessidade daquelas pessoas e nós simplesmente queríamos tirar algo dali e eles sempre nos falavam das dificuldades, das necessidades que eles tinham e eles achavam que nós fizemos aquele trabalho, (...) um estudo de campo para depois ver as necessidades deles e ir dar resposta a tudo. E aquilo me deixou tão mal.

Rita - o fato de não se chegar a intervir?

Suzy - Exatamente. Simplesmente chegamos ali e recolhemos os materiais que nós queríamos, fizemos o nosso trabalho e fomos embora e esquecemos totalmente daquele pessoal e ficamos por aí.

Rita - Mas podes tentar resolver esse mal estar. Pegar no vídeo e mostrar aos teus atuais alunos. Pode ser uma forma de replicar o mal estar, a consciência do que está ali.

Suzy Reis, 2006

no Laboratório de Food Design no M_EIA em 2014 e hoje é a pessoa responsável pela gestão do mesmo. Orienta a estudante que está no dia a dia no Laboratório e dinamiza iniciativas como o Dia da Batata Doce em 2018, em que se democratizou o espaço de criação e de produção com a mobilização 4 intervenientes: a própria Crisólita, a Vandira (estudante do 3º ano de design), a Joana (vinda de Lajedos do Restaurante Babilónia) e a Cátia (responsável pela venda na cantina e pela limpeza do M_EIA).

Entendo, pela vivência no Mindelo que, desde 2012, foram dados passos muito importantes a este nível, sendo evidente o contributo do M_EIA neste campo. Hoje o Laboratório de Food Design do M_EIA e suas ações conjuntas com a Cantina do mesmo, com a Galeria Alternativa, mas também iniciativas de outras entidades, como o Kavala Fresk Festival, iniciativas na URDI Feira de Artesanato e Design, o surgimento de micro empresas como Freskinhas, Ojuara e Mestre das Ribeiras, e até mesmo a presença dos produtos comercializados pela Cooperativa PARES representam diferentes explorações desta área nas ilhas.

Mostly, art schools today still act, implicitly or explicitly, as filters for the identification of innate talent. After sifting through the applicants and selecting their students, art schools develop and refine abilities. (...) Since famous artists will attract talented students, schools tend to hire art stars instead of spending time looking for good educators.

Camnitzer, 2006:208



Filete de Atum com mil folhas de batata doce. Dia da Batata Doce, Laboratório de Food Design do M_EIA, 2018.

5.5 Escola de arte como espaço de conflito

*Cumpanher, ê d'junt**

Referi já a ambivalência do M_EIA, enquanto projeto educativo libertário com um enquadramento legal no ensino superior artístico. Entendo a possibilidade de atuar nessa ambivalência, na medida em que identifico a desobediência como parte do posicionamento do projeto contra a hegemonia do conhecimento. Promovido por uma ONG, o M_EIA assume os seus projetos como programas específicos de aprendizagem, exigindo uma constante apropriação do plano curricular em função dos projetos e obrigando a uma dilatação do próprio campo da Educação Artística. Trabalhar com os estudantes no dia a dia da escola implica navegar essa ambivalência, na urgência de apropriação coletiva do plano curricular e no exercício constante de dilatação do tradicional recorte do artístico. Retomo a discussão que propusemos, eu e José Carlos de Paiva, em 2016, na Conferência ECER - European Conference on Educational Research, em Dublin: “A escola de arte como um espaço de conflito”. Ela contribuiu para colocar uma questão importante: como pode a arte, encarada como campo de desconforto e irreverência, integrar a escola, enquanto dispositivo institucional de poder, hegemonização e controle? Tanto no seio da escola, como no campo da arte existem fortes tensões que nos ajudam a entender os campos de conflito presentes no espaço singular de uma escola de arte. Aqui identifico algumas da minha experiência que me parecem mais relevantes.

* Literalmente quer dizer, Companheiros/Amigos são juntos. Quer dizer que se somos amigos, agimos juntos, sendo utilizado popularmente para reforçar o apoio mútuo.

When knowledge is not geared towards “production,” it has the possibility of posing questions that combine the known and the imagined, the analytical and the experiential, and which keep stretching the terrain of knowledge so that it is always just beyond the border of what can be conceptualized.

Rogoff, 2010:4

La confrontación agonística no pone en peligro la democracia, sino que en realidad es la condición previa de su existencia.

Mouffe, 1993:20

(...) constatei que existe muito mais tensão no contexto de sala de aula diversa, onde a filosofia de ensino é baseada (...) na pedagogia crítica feminista. A presença da tensão - e às vezes até de conflito - fez com que frequentemente os alunos não gostassem nem das minhas aulas nem de mim, sua professora, como eu secretamente queria que gostassem.

hooks, 2013:59



Reunião de professores para programação em Campos de Estudo. 2 de Outubro de 2014. Sala de Desenho, M_EIA.

Campos de Estudo, uma estratégia de afeto e confronto?

Quem faz parte do M_EIA, com as suas singularidades, está inevitavelmente no meio deste enredo de tensões e conflitos. E como pertence e se posiciona ao/no M_EIA? Há os que se consideram neutros, que não queiram saber e que venham apenas para “dar a sua aula” (no caso dos professores) ou “ir à aula” (no caso dos estudantes), embora esse já seja em si um posicionamento político de demarcação e enrijecimento do objetivo do projeto. Também há os que se identificam tanto com a oportunidade de contribuir para a educação de futuros profissionais no

(...) se pusermos ênfase so na heteronormatividade e incomensurabilidade, impede-nos de reconhecer que há diferenças que se constroem como relações de subordinação e que, deveriam, portanto ser questionadas por uma política democrática radical.

Mouffe, 2007

domínio artístico alinhados com a realidade caboverdiana num mundo contemporâneo que o seu desejo é transformar M_EIA na sua escola, no seu projeto pessoal. Há ainda aqueles que, tendo conhecido o M_EIA a partir de um discurso utópico de uma escola de arte diferenciada, encontraram uma situação que julgaram ser - pelos *erros e incoerências* de que naturalmente fizeram parte - fracassada. O sujeito, quer seja professor ou estudante, pode ainda incorporar o projeto de forma mais submissa, reproduzindo as tradições e os mecanismos de adaptação do próprio projeto às instâncias formais sem uma atitude crítica e destemida em relação à constante necessidade de se transformar o M_EIA. Mas todos compõem o M_EIA, num todo complexo, inevitavelmente diverso e em que a divergência está presente, mesmo que nem sempre seja assumida. A meu ver, o M_EIA proporciona a professores e estudantes, um projeto de escola de arte contextualizada em potência, através de uma plataforma onde nos podemos ver ao espelho e refletir sobre que soberania coletiva ativamos, não a que cada um quer, não a que os líderes pretendem, mas a que, coletivamente, como corpo plural e agonístico se vai criando. Digo isto, porque creio que a tendência é esperarmos a circunstância perfeita para atuarmos, para fazermos parte, para nos entregarmos a um coletivo de pessoas em que pensam todos da mesma maneira (a nossa) e operam o projeto ideal. Não existe e nem faria sentido, sabemo-lo na teoria, mas na prática, gostaríamos que assim fosse e, quando atuamos na escola, deixamo-nos atrair pelo desejo de voz única e exclusiva na utopia, em que “todos estamos de acordo” afastando as possibilidades do prin-

Rita - qual é o entendimento do design no meia ?

José - ah houve momentos quando eu era estudante em que isso era uma incógnita, por que às vezes parecia uma coisa, outras vezes outra,...

Rita - o que é que parecia?

José - nós tínhamos vários professores, cada um pensava de forma diferente, uns mais pra linhas internacionalizadas e outros para coisas mais *terra*, as prioridades eram diferentes (...). Uns que tinham mais interesse para o gráfico, outros para as causas sociais, e às vezes dentro das causas sociais, não entendíamos muita coisa, porque achávamos que esse âmbito não tinha nada a ver com o design, ou com os designers que pretendíamos ser.

José Almeida, 2016

O meu objetivo é que a maioria dos estudantes que sai do M_EIA monte negócios próprios, cadeias de produção, capacitados para fazer mobiliário, cerâmica, (...) criar novos conceitos para serviços. Mas é preciso que haja toda uma conjuntura que permita que eles possam fazer isso.

Rocha, 2011:116

cípio da democracia agonística e plural.

Vivi o M_EIA como um convite à comunidade para integrar uma utopia de Educação Artística, não pré-determinada, mas situada no seu contexto e na atuação do Atelier Mar. O convite a fazer parte de um projeto coletivo com esta dimensão utópica potencia o envolvimento, a pertença e a força comum do projeto. É a partir daí que cada um se posiciona, se relaciona e constrói.

Neste ponto, interessa-me trazer um momento da escola em que creio que não tivemos medo da mudança coletiva: a estratégia experimentada no ano letivo 2014-15 para a reorganização do funcionamento, gestão curricular e administrativa dos cursos instituídos no M_EIA. Com o nome de Campos de Estudo (CE), esta estratégia surgiu como resposta a um momento de debate intenso sobretudo entre professores, mas também entre estudantes, no que dizia respeito às dinâmicas internas e externas, às disfunções criadas, aos vícios e vazios criados, às novas necessidades após uma década de funcionamento; no fundo, uma ação transversal e reforçada para o cumprimento do desígnio do projeto político e pedagógico da escola. Dizia o comunicado em que o Reitor convocava a reunião dos professores: “Os desafios de toda a ordem, inclusive os nossos (pessoais), o fluxo de estudantes que procuram a escola, as expectativas da comunidade civil e política sobre a instituição, assim o obriga. Também é hora de rupturas epistemológicas e outras que uma instituição universitária que se preze deve assumir sob o risco de se transformar num estabelecimento de ensino formal e perder a sua natureza criadora e sua filosofia de projec-

Prof. V. - Eu proponho que o pátio seja o laboratório para desenvolver competências várias para os nossos alunos terem esse impacto e experiência de ferramentas, pensar, agir. A minha questão é: acham que pensarmos numa intervenção que envolva todos os alunos do primeiro ano num grande projeto em que depois todos teríamos que articular...?

Prof. P. - Os alunos precisam de ter aquela situação prática direta para se comprometerem profissionalmente.

Prof. V. - Sim já percebi, mas propus algo concreto. Acham que este laboratório poderá minimizar e ao nível das nossas áreas disciplinares podemos alocar os conteúdos a um projeto desta natureza?

Prof. A. - Sim, já fizemos isso com a Cantina, com o Projeto da sala de arquitetura, em que na altura fizemos o levantamento, concebemos mobiliário e construimo-lo nas oficinas.

Prof. V. - construíram, fizeram, mãos na massa?

Prof. A. - Sim, fazemos isso todos os anos.

Prof. V. - isto não é novidade a intervenção no espaço-escola.

Reunião de professores programação dos Campos de Estudo, 2014

to.” (Correspondência Leão Lopes, 20 Setembro de 2014)
Para que se entenda a dimensão do coletivo de professores neste momento, esta correspondência vinha dirigida a três professores no estrangeiro colaboradores regulares e implicados no projeto M_EIA (um na Bélgica, um em Portugal e outro no Brasil), cinco professores residentes (três deles estrangeiros a residir em Cabo Verde, onde me incluía, um nacional residente e um nacional residente recém licenciado pelo próprio M_EIA) e um professor ca-boverdiano com residência em Portugal, mas que estava de novo no Mindelo para assumir a direção da escola.

Todas as vezes que olho a fotografia, recordo a magia que nos uniu nas semanas intensivas de coletividade, de discussão, de construção das premissas dessa mudança dos CE, programando ações concretas, mas também partilhando a sinergia que determinava o devir dos tempos que se seguiam. Considero que esse momento ficou marcado pelo agonismo necessário do debate intenso, mas entregue, em que o sentimento de pertença possibilitou o confronto do pensamento e formas de ação divergentes na participação implicada dos sujeitos e no mapeamento do que poderia vir a ser um corpo comum. A concretização deste corpo comum revelou-se difícil e desgastante. Após alguns semestres de ajustes e reajustes a frustração e o desânimo eram já sentidos por vários intervenientes afetando também a paixão e o sentimento de pertença que haviam sustentado o agonismo até aí. No entanto, a riqueza do processo merece atenção e reflexão.

Os CE pretenderam reorganizar o funcionamento, a

A partilha de ideias e informações nem sempre progride tão rápido quanto poderia progredir num contexto mais homogêneo. Muitas vezes, os professores e os alunos no contexto multicultural têm de aprender a aceitar diferentes maneiras de conhecer, novas epistemologias.
hook, 2013:59



Reunião de professores para programação em Campos de Estudo. 2 de Outubro de 2014. Sala de Desenho, M_EIA.

(...) la principal cuestión de la política democrática no es cómo eliminar el poder, sino cómo construir formas de poder que sean compatibles con los valores democráticos.
Mouffe, 2007:16

gestão curricular e administrativa dos cursos do M_EIA, consolidando uma estratégia que vinha sendo esboçada nas ações da escola. O documento onde se definiu a estratégia continha princípios orientadores sobre os quais trabalhámos no início da sua implementação, desenhando os dois primeiros anos experimentais dos CE. Devido ao âmbito da tese não me irei dedicar à análise dos vários setores de intervenção. Aquele que teve maior impacto no dia a dia da escola foi o setor da gestão curricular. A estratégia de Campos de Estudo (CE) tinha como proposta construir-se “áreas de interacção de disciplinas independentemente dos cursos de forma a proporcionar o maior rendimento académico e eficientes dinâmicas de conhecimento nos planos teórico/científicos, tecnológicos, artísticos” (Documento orientador do CE 2015). Recordo interrogar-me: que projeto poderia integrar o conhecimento necessário ao profissional de artes visuais, de design e arquitetura que queremos para o futuro de Cabo Verde? E como poderia esse conhecimento ser “traduzido” para o âmbito do plano curricular? A dimensão projetual enraizada na realidade traz vantagens pelo contacto direto e possibilidade de intervenção efetiva no contexto e é essa dimensão que responde ao projeto M_EIA na sua missão educativa e política. No entanto, a necessidade de tradução do domínio experimental, livre, fluído e transversal dos CE para o enquadramento legal dos planos de estudos cria um grau de dificuldade maior que no momento anterior aos CE.

Essa tradução acabou por não se tornar tão exigente porque os CE não romperam com o sistema global das disciplinas, fixando-se apenas numa a três disciplinas, por um

(...) mas é uma coisa bastante difícil de os alunos entenderem que está tudo interligado, que não há uma separação de uma coisa que aprendemos numa disciplina e depois às vezes podemos utilizar as ferramentas nas disciplinas, mas não: é como se tivesses num outro mundo, cada disciplina um mundo, como se desligássemos e cada disciplina fosse um canal.

José Almeida, 2016

Não se trata, pois, de um ensino que se dá numa escola que simplesmente prepara os educandos para outra escola, mas de uma educação real, cujo conteúdo se acha em dialética relação com as necessidades do país.

Freire, 1978:38-39

Podríamos afirmar que el objetivo de la política democrática es transformar el «antagonismo» en «agonismo». La principal tarea de la política democrática no es eliminar las pasiones ni relegarlas a la esfera privada para hacer consenso racional, sino movilizar dichas pasiones de modo que promuevan formas democráticas. La confrontación agonística no pone en peligro de la democracia, sino que en realidad es la condición previa de su existencia.

Mouffe, 2007:20

só professor, responsável por todas, ou algumas vezes por dois professores. Na minha opinião essa concentração numa ou duas disciplinas assumida(s) por um ou dois professores teve muito que ver com a dificuldade da desconstrução coletiva que os CE requeriam, mas que as restrições orçamentais e o reduzido corpo de professores suportaria. A opção de cada um, sozinho ou associado a mais um professor criar e assumir o seu CE transfigura por isso o princípio de atuação integrada e global. A meu ver, seria necessário um debate mais profundo e alargado que pudesse criar um corpo de entendimento entre professores e estudantes, do que é a arte, o design e a arquitetura, os saberes pensar/fazer de cada um desses campos, o conhecimento do contexto e da importância que este tem para o profissional que se pretende preparar. É esse corpo de entendimento que poderia proporcionar uma concepção integrada de um CE específico para e com cada ano letivo e grupo de estudantes (quer fosse por curso e nível ou não).

A partir desse CE seria imprescindível o mapeamento da tradução, a que me referia, do trabalho do CE para os planos curriculares. Registou-se frequentemente a resistência dos professores de determinada disciplina por não quererem abdicar da importância dos seus conteúdos normativos na formação do estudante em prol de aprendizagens decorrentes do desenvolvimento específico do CE. Essa ideia de que o nosso é mais importante e imprescindível gerou muitas vezes conflitos na concepção dos CE e na sua programação. Associada a essa ideia ficou também patente a dificuldade de lidar com o programa existente em cada disciplina, aquele que se

Perante esta ponte da utopia e do real numa ótica mais ampla, colocaram-se, desde a fundação, questões ao nível dos recursos humanos: quem poderá integrar o projeto? Minde-lo_Escola Internacional de Arte (nome inicial do projeto) antevê esse problema da insuficiência de quadros nacionais formados/preparados na área artística e é sustentado e programado com o apoio de várias parcerias e cooperações internacionais que abraçaram a utopia desde o início.

Rainho, 2017b

O encontro mostrou essa dimensão política e lidou com as fragilidades inevitáveis a uma instituição não oficial, reconhecida pelo poder público mas não apoiada, recém-criada e com um corpo docente jovem e circulante. Mas mesmo assim, descontente com o aprisionamento do processo educativo em métodos fabricados, decide sair para as 'comunidades' para aí tecer a essência do seu processo de aprendizagem, arriscando no limite da utopia a sua serenidade.

Paiva, 2016

julgava mais adequado e que se vinha experimentando e a aprendizagem que estaria por vir no âmbito dos CE. Na comunicação “Desconseguir o lugar da história da arte e do design no Sul” (Rainho, EPRAE, 2017) apresentei essa dificuldade no domínio da História da Arte e História do Design no M_EIA. Antes dos CE, ao lecionar estas disciplinas, sentia a necessidade de abertura da sequência cronológica, com a crítica à demarcação geopolítica da História, bem como da masculinidade da arte ocidental face à história da arte e cultura cabo-verdianas. Esta história não está estudada, sendo evidente a urgência da sua investigação, da sua relação com a história da arte europeia/americana e com a história da arte africana. Após os CE, a questão da descolonização da História da Arte e História do Design nos cursos do M_EIA, ficou ainda mais acentuada. Além disso, perguntava-me: qual o sentido dela nos CE em que se atuava nos bairros periféricos do Mindelo ou em aldeias isoladas em Santo Antão? Percebia a importância da História da Arte para o enquadramento das intervenções realizadas, seus domínios e a que referências se ligavam no mundo contemporâneo, mas qual a sua pertinência para o entendimento e ação nos contextos comunitários e periféricos?

Iniciamos a caminhada dos CE com todas as dúvidas de um conhecimento que se pretende produzir com os estudantes, no fundo dando continuidade à natureza criadora e à filosofia do projeto M_EIA.

Para além das questões ligadas à concepção, programação e integração dos CE, eles revelaram ainda fragili-

O sujeito é corpo, é natureza, é história, é cultura, é palavra. Não há ruptura entre história e natureza. Tudo é história, tudo é natureza, mas estes elementos diferenciam-se na relação que a comunidade estabelece com eles.

Nascimento, 2012:45

A cultura africana não é uma única mas uma rede multicultu-
ral em contínua construção. Os teóricos e analistas afligem-se com esta indefinição.

Couto, 2005:79

Através da boca de Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos velhos iniciados avisa o jovem pesquisador: «Se queres saber quem sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de ser o que tu és. E esquece o que sabes».

Hampâté, 2010:212

Faria sentido ansiar uma HAD cabo-verdiana, e o que isso significaria? (...) Seria uma HAD no Sul? Uma HAD cabo-verdiana? Uma HAD ocidental que integrasse a HAD cabo-verdiana? Uma HAD cabo-verdiana que integrasse a HAD ocidental e africana? Uma HAD no Sul que se ocupasse do imaginário nacional e das suas múltiplas identificações?

Rainho, 2017b

dades quanto ao envolvimento dos sujeitos nas relações que estabelecemos entre a escola e as comunidades, observáveis nas ações de deslocamento da escola para bairros periféricos intituladas CE M_EIA nos Bairros.

Um dos problemas que se poderia ter esclarecido reside na clarificação da missão educativa da escola, se considerando que a aprendizagem se faz a partir de si, ou se a aprendizagem se pode estabelecer no ouvir das comunidades, na escuta do relacionamento que os estudantes conseguem fazer com as povoações que falam a sua língua e se aproximam de seu pensamento crioulo.

No movimento intercultural Identidades, consideramos o modo como nos relacionamos com as comunidades a que nos deslocamos, o tesouro a ter sempre presente. Entendemos pela experiência que acumulámos que a ação de pensar/fazer junto precisa de assentar no princípio político de que a relação se constrói de modo lento, num tempo que desconhecemos *a priori* e que é próprio de cada situação. Esta relação intercultural requer: conhecimento, nos termos que temos vindo aqui a defender da ecologia de saberes e justiça cognitiva; confiança, que surge da segurança que o conhecimento mútuo carrega; e cumplicidade, que a maturidade do relacionamento permite, construindo-se assim as bases possíveis para um trabalho comum.

As comunidades de Ilha de Madeira e Alto de Bomba em São Vicente, foram comunidades onde não foi solicitada a nossa ação, não foi construída uma relação de Conhecimento, Confiança e Cumplicidade para um trabalho conjunto, e as ações, isoladas no propósito académico que se desloca à vida real, terão diminuído drasticamen-

Se a realidade presente significa correr para metas não clara ou, até, misteriosas, escrever *tweets* ou *sms*, saber de notícias através da televisão sem querer ter tempo de verificar se a informação é verdadeira ou manipulada, então assalta-me o desejo de voltar para trás, de percorrer o tempo em sentido inverso, fugir de uma cultura centrada na rapidez da comunicação visual e voltar ao ritmo lento da linguagem falada e escrita.

Maffei, 2018:17

A prática de si, aquilo que eu chamo a prática de si, é a maneira como o indivíduo, na relação que tem consigo próprio, se constitui a si mesmo como sujeito.

Foucault, 2015:144

Trata-se de uma responsabilidade coletiva sobre o tempo num todo (passado-presente-futuro), para incorporar o futuro como uma possibilidade, do que há-de vir, do seu próprio desconhecimento assumo a necessidade de nenhum determinismo histórico, na utopia das HAD descolonizada.

Rainho, 2017b

te as potencialidades deste projeto contextualizado na periferia do Mindelo. Além disso, como poderiam os CE suspender os tempos do calendário escolar, e do plano de estudos de 4 a 6 anos para estreitar a relação do M_EIA com essas comunidades?

Também os estudantes tiveram reações que marcaram o seu relacionamento com a estratégia dos CE. No âmbito do 4 EI_EA, escrevemos um artigo a doze mãos entre duas professoras e quatro estudantes do M_EIA, de onde ressalto uma passagem que inclui o seguinte diálogo:

“Rita Parece haver uma falta generalizada de sentido de pertença que acaba por se tornar um constrangimento nos projectos. Será porque sentimos que não nos pertence? Ou porque nos sentimos inseguros com a coletividade do projecto? Mas às vezes também dizemos: “Eu quero fazer o meu projecto”, mas não fazemos ideia o que é. Acabamos por não arriscar falar com nossos pares e inseguros com esse desconhecido, nosso protagonismo, etc, não damos espaços efectivos a essas vontades. Vocês sentem que o projecto de Alto de Bomba é vosso? Sentiram que era vosso?

Cynthia Não propriamente... Eu sempre estou presente em todas as actividades da escola, mas as disciplinas, eu prefiro cada uma independente da outra.

Rita Ser estrangeiro a alguma coisa, implica uma disponibilidade para o lugar desconhecido. O projecto utópico da M_EIA, não tem mais, senão estrangeiros

Um aspecto central para esta discussão é a emergência de formas de cidadania e de democracia que procuram responder às transformações associadas ao conhecimento científico e à inovação e desenvolvimento tecnológicos.

Nunes, 2007:24



M_EIA Semana do Urbanismo, 2015.

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca ha visto antes: descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos.

Greene, 1995:83

que lhe dão vida, pois a todos se nos enfrenta o desconhecido. E mesmo, os que há mais anos nos embrenhamos no projecto, conhecendo as tensões da rotina de uma escola que se quer irreverente com o sistema, a estrangeiros voltamos e dessa condição sentimos falta para podermos voltar a olhar-nos de fora.

Sofia Mas isso é quando podes ir e voltar. Se permaneceres dentro das tuas fronteiras, aquelas que sentes que te são criadas ou as que tu própria inventas, na confluência das relações de poder em que te situas. Porque te sentes segura, porque acreditas que estás num lugar desejável e consegues avaliar o que te rodeia e ser avaliado segundo parâmetros que reconheces, talvez não tenhas essa vontade de enfrentar o desconhecido.

Cynthia Mas acho que alguns de nós, estudantes, preferimos que a tal diluição de fronteiras, disciplinas ou outras, não exista. Que tudo seja mais objetivo.”

Rainho, Reis, & Tavares, 2016

Após o 4 EI_EA ficou bem evidente a necessidade de debate e reajuste dos CE, pelo que, embora formalmente já não fosse professora no M_EIA, dinamizei um conjunto de sessões de Seminário com professores e estudantes interessados na discussão em torno dos CE nos meses de Março e Abril de 2016.

Relendo os relatórios de cada grupo de trabalho (composto por professores e estudantes dos vários anos e cursos), percebo um aspeto que me parece relevante

Además de volver invisible el conocimiento local, declarándolo inexistente o ilegítimo, el sistema dominante también hace desaparecer las alternativas, borrándolas o destruyendo la realidad que intentan representar. (...) Así, el conocimiento científico dominante alimenta un monocultivo de la mente al crear el espacio por el que desaparecen las alternativas locales; algo muy parecido a la introducción de monocultivos de variedades vegetales que desplazan y destruye la diversidad local. Shiva, 2008:19

Propósito político – usando a palavra político na acepção mais ampla possível. O desejo de empurrar o mundo numa dada direção, de alterar as ideias das outras pessoas acerca do tipo de sociedade pela qual devem lutar. Uma vez mais, nenhum livro pode genuinamente evitar ser politicamente tendencioso. A opinião de que a arte nada deve ter a ver com a política é em si uma atitude política.

Orwell, 1946:17-18

para entender a perspectiva da Cynthia Tavares, estudante do M_EIA, acima citada no diálogo do artigo. No geral, os estudantes valorizam a deslocação para contextos específicos de trabalho, pois consideram uma oportunidade de conviver diretamente com a realidade da ilha e do país, ao invés das realidades estrangeiras. No entanto, mantêm o entendimento de que os CE são autónomos das disciplinas, à semelhança dos projetos extracurriculares frequentes noutras instituições de ensino. Diz assim o relatório do Grupo IV que me foi enviado a 6 Abril de 2016: “Sentimo-nos condicionadas, porque acabamos por dar mais atenção ao projeto do CE do que às outras disciplinas, principalmente as teóricas.” Ora, este entendimento não é isolado do modo como os CE são implementados, refletindo a dificuldade dos CE se apropriarem de toda a estrutura das disciplinas. Naturalmente que é um processo de mudança lento que implica medidas organizacionais, no qual todos os intervenientes, os professores, os alunos, a direção, a administração, precisam estar comprometidos.

Há outros aspetos nestes relatórios que poderão servir de ponto de partida para reformulações futuras dos modos de implementação dos CE: a impermanência dos intervenientes (estudantes e professores); participação continuada nos projetos, no princípio, meio e fim; a permanência de disciplinas teóricas e práticas em simultâneo com os CE; a avaliação quantitativa, com exames e exames de recurso nas disciplinas teóricas; preparação dos professores e recursos teóricos de base para as intervenções; a “saturação” do CE no mesmo local; o tempo que os CE exigem, entre outros.

Esquecemo-nos de que o cérebro é uma máquina lenta e este desejo de imitar as máquinas velozes criadas por nós torna-se fonte de angústia e de frustração (...)

Maffei, 2018:17

Prof. P. - eu entendi outra coisa, porque eles têm esses conhecimentos na escolas, básica, secundária, e aqui também vem pensam e executam, mas mesmo assim parece que não é suficiente.

Prof. J. - Aí há uma coisa muito importante, há conhecimentos que foram abordados a trás ou mesmo em disciplinas anteriores, mas eles quando estão com várias unidades curriculares, eles não fazem a ponte dos conhecimentos. Eles não as transportam para as outras.

Prof. A. - Mas isso pode ser uma vantagem continuarmos a trabalharmos um projeto comum.

Prof. J. - Espero que sim, mas vocês já têm feito e..

Prof. R. - É lento, tudo lento, mas caminhamos..

Reunião de professores programação dos Campos de Estudo, 2014

Os pontos de conflito discutidos nas sessões de Seminário evidenciam a divergência entre professores e entre estudantes, bem como entre professores e estudantes; a rigidez institucional quer na organização curricular e administrativa (disciplinas, calendário, horários, turmas e espaços), quer nas formas de contratação de professores e na insuficiência dos recursos financeiros; a resistência dos professores e estudantes em integrar o desconhecido no processo de aprendizagem.

Por fim, recorro das sessões de Seminário dedicadas à reflexão dos CE, um momento tenso em que uma estudante do Curso de Mestrado em Arquitetura se queixou da insistência no CE Alto de Bomba, sugerindo que se poderiam escolher outros bairros do Mindelo e, ganhando coragem ao longo do discurso, terminou perguntando, quando fosse arquiteta, como iria saber projetar uma piscina ou um hotel à beira mar? Esta pergunta ecoou pelas vozes de outros estudantes e perseguiu-me por me sentir afetada pelo facto da vontade da estudante estar distante dos princípios ideológicos do M_EIA.

O CE Alto de Bomba surgiu no âmbito da M_EIA Semana do Urbanismo 2015, evento académico dedicado à análise dos problemas associados ao crescimento territorial e demográfico em Cabo Verde, com foco na proliferação dos assentamentos informais, as barreiras do tecido urbano e das infraestruturas na periferia onde se concentra uma parte significativa da população do Mindelo. Situado na *fralda* do Mindelo (nome dado às periferias urbanas), o bairro de Alto de Bomba é um dos mais populosos e foi sobre ele que se propôs o pensar/fazer arquitetura e urbanismo neste CE. O objetivo foi conceber intervenções

A individualidade do génio torna-se num instrumento de controlo social.
Martins, 2011a:270

Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância. (...) O problema principal dos que ignoram a ignorância é que se fixam a uma relação disfarçada com o saber e, baseando-se nessa relação, fecham-se a poder saber o que de fato ignoram.
Kohan, 2008:25

Como preparar os alunos para poderem construir os seus próprios mapas e navegar “pelos gélidos glaciares, as fendas e as encostas íngremes”?
Jungck, 2007:31

Como sublinhava o próprio Michel Foucault (1987), cada sistema educativo constitui um meio político para manter ou modificar a adequação dos discursos ao conhecimento e ao poder que carregam consigo.
Popkewitz, 2011:15

que incluíssem a produção de novas formas de pensar a habitação e o urbanismo nesta área de assentamento informal. Ao refletir sobre a observação da estudante, percebi que o que me incomodava não era afinal o que ela queria aprender – mesmo que não me identificasse com o desejo da mesma – mas o modo como a escola poderia lidar com esse conflito de interesses. Naturalmente que o M_EIA tem um posicionamento crítico em relação à política de especulação imobiliária da Câmara Municipal e à indústria do turismo de praia em Cabo Verde, pela pegada social e ambiental que tem deixado no arquipélago. Face a este problema, o próprio Atelier Mar, envolvendo a escola, promoveu projetos de turismo solidário e sustentável, como foram os casos de Lajedos e “Os caminhos de Blimundo” em Ribeira da Torre, em Santo Antão. Também é conhecida a perspectiva do Atelier Mar e do M_EIA em relação ao problema da água em Cabo Verde, tendo sido apoiada, por exemplo, a criação dos reservatórios para armazenamento de águas pluviais no Planalto Norte.

Ora como poderia o M_EIA responder à vontade dos estudantes do curso de arquitetura quererem projetar aquilo que choca com os princípios políticos da escola? Parece-me interessante que se tenha proporcionado na escola o espaço para que os estudantes expressassem o que têm vontade de aprender. Entende-se que o assunto da piscina ou do hotel de praia, a ser incorporado nos currículos, teria que ser trabalhado numa perspectiva crítica, preferencialmente integrando experiências alternativas à piscina normativa: as piscinas naturais à beira mar (cujo exemplo de Sinagoga em Santo Antão é inspirador

Basta diabolizar quem pensa de modo diverso. Existe uma variedade de demónios à disposição: uma cor política, uma cor de alma, uma cor de pele, uma origem social ou religiosa diversa.

Couto, 2005

A autenticidade não conota o solipsismo de uma cultura, mas a atenção particular que cada cultura presta às “coisas” comuns do mundo para as distinguir em “objectos”, “ideias”, palavras significativas, etc. A influência do Islão na civilização sudanesa, ao nível do ensinamento do profeta Maomé era incontestável. Mas os sábios da Universidade de Tombuctu não eram meros repetidores que se abandonavam ao psitacismo. Aguessy, 1980:111



Pintura dos Cartazes do CE
Pele Quente Rosto Nú. Fotografia Rita Rainho, 2015.

embora não tenha tido intervenção humana), as piscinas biológicas, ou piscinas com tratamento de águas mais amigo do ambiente, materiais de construção locais, adequados e sustentáveis. E evidentemente que me ocorre ainda a referência local dos tanques de Santo Antônio que servem tanto como reservatório de água para a agricultura como piscina, com significado marcante para todos os que cresceram ou passaram férias na ilha.

Afinal, aquilo que me pareceu um despropósito político da estudante permite refletir sobre tantas outras situações em que os estudantes me abordaram com suas vontades “despropositadas” e eu e a escola, *desconseguiamos* o espaço-tempo necessário para elas. Seria então pertinente criar espaço-tempo para uma dinâmica paralela ou integrada pelos CE na qual os interesses dos estudantes, mesmo que divergentes - pudessem ter lugar?

Integrar os estudantes na definição dos projetos que enquadram os CE, confrontando-se necessidades e vontades, num ambiente de democracia plural e agonística parece-me um desafio que a escola tem pela frente.

(...) direi que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade; a crítica seria assim a arte da insubmissão voluntária, a da indocilidade refletida.

Foucault, 2015:35

Penso que, se a educação não quer estar a serviço do que existe, tem de se organizar em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável, em torno de uma categoria, poderíamos dizer, que não possa ser apropriada por nenhuma lógica operativa ou funcional.

Larrosa, 2014:12

Relações de poder, o lugar de quem ensina e quem aprende

*Inda bo ca dá gent**

Na relação entre aquele/a que ocupa o lugar de ensinar e aquele/a que ocupa o lugar de aprender há tensões inevitáveis, políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. Senti que, nas relações entre mim, no lugar de professora, e os que ocupavam o lugar daquele que aprende, havia sempre, como defende Kohan (2008) um pouco de vida e de morte, sempre um pouco de liberdade e um pouco de controle, um pouco de emancipação e de embrutecimento (estas últimas em referência ao discurso de Rancière (2002) em que emancipar está presente na ação de forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento e embrutecer em confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la).

Tomar atenção a elas é um passo importante para criar um espaço de liberdade e intensidade na aprendizagem comum. Não há como evitar essas tensões, mesmo quando defendemos posturas no sentido de o aluno ser crítico e agonístico face à autoridade legítima, construindo-se dentro de uma coerência entre o que se diz e o que se faz, criando ferramentas para que o próprio se possa posicionar no conflito inerente ao contemporâneo. Pois, não será que também estamos a transmitir o ideal que queremos para nós, educadores revolucionários? Não estaremos projetando demasiado o ideal de rebeldia e crítica? Qual o espaço de liberdade do estudante? Há um problema que não poderemos nunca deixar de equacionar, que se refere ao modo como hoje nos gover-

* Literalmente, “Ainda não te tornaste gente”, é usado para justificar os mais novos ainda não têm direito a falar/opinião.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Freire, 1996:33

No fundo, uma das nossas grandes motivações na criação de M_EIA também assenta numa reflexão epistemológica sobre o que pode ser a arte em Cabo Verde e na busca de métodos para pesquisar e ensinar. Lopes, 2015



Fanzine “Todos diferentes” de Sandro Leite a propósito de um conflito do próprio com o Reitor. Trabalho realizado no âmbito do CE “Imagens que falam”, 2º ano do curso de Licenciatura em Design nas unidades de Desenho IV, Atelier de Design II, Média II, M_EIA, 2015.

namos a nós próprios pelo modo como os dispositivos da cultura hegemónica sobre nós são exercidos, onde se incluiu a escola, a comunicação social, a família, a religião,... Esta questão deve ser enfrentada com a possibilidade de sermos desobedientes ao papel que a cultura hegemónica nos reserva, criando a possibilidade de os estudantes, e nós próprios, defendermos o modo próprio de nos governarmos.

Ao longo dos anos de envolvimento no M_EIA, senti que precisamos testar as ideias que temos em relação ao aluno, como toma a palavra, como pensa e elabora uma decisão, esclarecendo o que é intrínseco à sua voz. Isto, em vez de pretender determinar quando e como este está “preparado” para exercer o seu poder.

Refiro-me à voz dos estudantes não só na sala de aula, no contexto dos projetos, nos órgãos de decisão e de programação, mas também à voz das comunidades nos projetos e seus consequentes processos de aprendizagem comum.

Esse desafio esteve sempre presente e marcado pelo desejo de mudança para um certo tipo de vida e de aprendizagem mais coletiva ou comunitária. E assim, a ilha lugar, São Vicente, bem como as que nos acolheram em vários projetos como Santo Antão, São Nicolau e outras, ensinaram-nos o calor do tempo da vida de aprender em comum, que exige afeto, mas também o confronto.

A escala da escola, projetada para 70 alunos (criada com cerca de 25, atingiu os 70 em 2014 e tem atualmente 40 alunos), bem como o edifício onde funciona, o antigo Liceu Velho, emblemática construção do tempo colonial, com espaços tão amplos, solarengos e ventilados,

Aprendemos por meio de práticas educacionais tradicionais e conservadoras que só interessa a presença do professor. qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. não basta afirmar essa insistência.é preciso demonstra-la por meio de práticas pedagógicas. contribuições de cada um, até que a turma possa ser uma comunidade aberta de aprendizado. (...) O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo. hooks, 2013:18

El sentimiento patente en el cuestionamiento del estudiante nos remite al viejo operario que ve, en sus vestigios físicos, la marca gloriosa de la aventura industrial, al mismo tiempo que le evoca la memoria de su sumisión histórica. De ahí que, cualquier política del Museo tenga que posicionarse entre la conservación de las relaciones de producción y sociales que la fábrica conllevaba y el desarrollo de nuevas posibilidades sociales que los tiempos poscoloniales permiten y desean. Rainho, 2016:122

aproximam as pessoas e potenciam as dinâmicas. Não há nenhuma sala que tenha à partida as mesas organizadas por filas, mesmo assim, cada professor que chega reorganiza imediatamente de acordo com o que pretende na sessão. É comum a sala estar organizada em formato de U, círculo, ou por grupos, sendo que a maioria tem mesas desenhadas pelo próprio Reitor, com grandes tampos e onde se trabalha à *volta de*, e não de *costas para os outros*. O elegante alpendre liga as salas de aula de professores, diretor e reitor num corredor só. O pátio oferece a sombra do pé de *tumbarina* (tamarino), para conversas soltas, aulas de desenho e a oficina de carpintaria e tecelagem, e foi ainda lugar da única manifestação que os estudantes organizaram, em 2015. É interessante perceber as dificuldades da necessidade (ou não) de confronto associado à informalidade, mas também à cultura do silêncio e da espera que o próprio tempo resolva as coisas.

(...) o projecto de M_EIA, sua missão enquanto instituição de ensino superior privado num país sem tradição de ensino formal no domínio das artes, uma herança colonial e pós-colonial ainda vigente e muito presente na formatação de uma certa matriz curricular transversal a todo o nosso sistema educativo. Lopes, 2015

O poder da fala vs a potência da escuta

*Mnine tchequere fogon**

Na memória coletiva dos envolvidos no M_EIA nos últimos anos, figuram episódios importantes sobre os lugares da fala e da escuta, alguns mais restritos a uma turma, outros integrando toda a escola.

Conversei com vários estudantes, entre os quais a Suzy Reis, no dia 26 de Novembro de 2016, passados quatro anos de termos estado, eu e ela, nas posições de professora e estudante do Curso de Licenciatura em Design. Partilhei com ela os dilemas da comunicação face ao silêncio dos estudantes, da minha ânsia de os ouvir, e de poder, a partir dessa escuta, moderar um caminho comum na aprendizagem. Quando conversámos, já a Suzy era professora de Educação Artística em Santo Antão, e riu-se, comentando que agora tinha ela essa luta. Continuou recordando um episódio envolvendo a sua a turma no M_EIA num projeto em que eu e o prof. Ângelo Lopes coordenámos a conceção e produção do stand do Atelier Mar para a ExpoMar em 2012. “Nós reunimos na cantina e nós dissemos temos de colocar a Rita frente a frente a falar porque não permitimos na nossa cultura, aqui é assim, a dela é assado, e temos de deixar isso claro. Já sabemos que ela não faz isso por mal, é a forma dela ser, temos de chegar com educação e pedir que isso seja mudado.” (Suzy Reis, 2016) Aconteceu logo nos primeiros meses de aulas em Cabo Verde, em que o fulgor de querer transformar tudo, me levava a falar rápido, de forma imperativa e com objetivos claros e exigentes. Quando eles expuseram o seu ponto de vista, foi uma oportunidade incrível para mim e para a turma. Juntos

* Literalmente quer dizer Menino, chiqueiro, fogão. Trata-se de uma expressão popular de Santo Antão utilizada para interromper alguém mais novo que está com pretensão de intervir

Ao desaparecer a descontração, perde-se o ‘dom da escuta’ e desaparece a ‘comunidade capaz de escutar’. Essa comunidade está nos antípodas da nossa sociedade ativa. O ‘dom da escuta’ assenta precisamente na capacidade de prestar atenção profunda e contemplativa, capacidade vedada ao ego hiperativo dos nossos dias. Han, 2010: 27



Estudantes do curso de Licenciatura em Design do M_EIA, na preparação do Stand Atelier Mar e no primeiro dia da feira ExpoMar. Fotografia Rita Rainho, 2012.

percebemos que era preciso um tempo próprio para aprender que não cabia no recorte temporal daquele projeto, nem nos requisitos do mesmo; era preciso mais momentos de participação implicada dos estudantes, mas também um acompanhamento mais pausado por parte dos professores; tornou-se fundamental o debate entre as várias perspectivas dos professores envolvidos e a escuta da visão dos estudantes. A Suzy acrescentou, em relação à atual experiência dela, agora como professora: “Eu digo-lhes sempre, para mim, ideia idiota é aquela que não sai da cabeça, não serve para nada, não muda nada. Têm de falar! E acho que desde o início, tenho visto algumas mudançazinhas por causa disso, eu não os deixo com medo de falar, não gosto de dizer que estão errados. Nós aprendemos sempre, mesmo com os erros, foi isso que aprendi desse episódio.” (Suzy Reis, 2016)

Hoje, quando conheço alguém que acaba de chegar e está na posição de professor e/ou líder, revejo-me nesse erro de, ao chegar à paisagem árida de São Vicente, acreditar que o meu ritmo de então, era o ritmo da verdade das coisas, e que se não fosse assim, seria lento e errado, e não se chegaria a lado nenhum.

Estes episódios serviram-me de referência para reforçar, não só a importância de os estudantes se posicionarem, como me faz parar para rever o carácter do tempo na aprendizagem. Sobre este aspeto aprendi muito em diversas situações no M_EIA, e considero que haveria necessidade de dilatar mais os momentos de aprendizagem em que não estamos sob pressão para produzir. Logicamente que o trabalho de campo, o envolvimento em projetos reais, contém em si um tempo acelerado de

Si aceptamos que las relaciones de poder son parte constitutiva de lo social, entonces la principal cuestión de la política democrática no es cómo eliminar el poder, sino cómo constituir formas de poder compatibles con los valores democráticos. Mouffe, 1999:16

(...) um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. (...) Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar (...), é um exercício de reconhecimento. hooks, 2013:58



Fanzine “A serpente” de Tiago Rendall, na sequência de tensões no ambiente escolar. Trabalho realizado no âmbito do CE “Imagens que falam”, M_EIA, 2015.

produção, de constituir equipas de professores e estudantes e dar respostas, perante o qual os estudantes têm de reagir. No entanto, é também em momentos particulares desses projetos, sobretudo quando nos deslocamos às comunidades urbanas ou rurais, que podemos entender no corpo o que significa desacelerar, pausar, escutar e procurar entender o que se está a passar em volta e em nós, sem agir no imediato. Assim, muitas vezes surgiu a pergunta: O que viemos fazer aqui? O que é que a professora quer que a gente faça? Este tempo parece-me fundamental não só para a escuta da comunidade, do outro, do envolvente, como para nos escutarmos a nós mesmos, numa conversa para dentro, que a sala de aula, os trabalhos contínuos das disciplinas e a vida ocupada em redes sociais não permitem acontecer.

Não se trata de esperar fortuitamente, é preciso preparar o terreno do pensamento para a espera, mas sem medo de não estar fazendo algo produtivo. A relação do ritmo e do tempo de cada um e de cada contexto, tem muito que ver com o dilema presente: a urgência de sermos produtores num sistema turbocapitalista. Sair do esquema dos horários, dos tempos das disciplinas é um primeiro passo para propor espaços e tempos de escuta.

Frequentemente *desocupamo-nos*, nós próprios, alunos, professores, artistas e educadores, de escutar. Perguntar criticamente no sentido de assumir uma postura de *pausa, de sair do tempo real* e escutar e escutar o que nem sequer é perguntado e não simplesmente repetir as perguntas que nos ensinaram que temos que fazer, estudar e difundir.

A escola sustenta o sistema hegemónico, e está sujeita

Constraints come to light when faced with preconceptions residing among students, teachers and society in general about the artistic, the artist, designer and architect. The desire of success associated with some ideas about professionals' roles and recognition, originate a need for individual acknowledgement face to an anonymity that comes with collaborative work processes that disregard authorship. A liberal market naturalized need of competitiveness crashes with values and practices of associationism and cooperativism as a resistance to globalization. Rainho, Reis, 2017

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros.

hooks, 2013:17

ao aparato ideológico do Estado. Também a pedagogia gere os interesses do Estado, mas poderá a educação, no seu potencial político, interromper a normalidade escolar e a partir da igualdade e diferença, provocar um pensar livre?

A Universidade deve ser um centro de debate, uma fábrica de cidadania activa, uma forja de inquietações solidárias e de rebeldia construtiva. Não podemos treinar jovens profissionais de sucesso num oceano de miséria.

Couto, 2005

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecimento indisciplinado ou a vida

No séc. XXI o mundo ocidental continua proclamando a excelência do conhecimento que produz, espelho da pretensa exemplaridade do seu desenvolvimento e sistema democrático, otimismo resultante de um discurso financeiro neoliberalista da Verdade universal que opera e manobra de forma oculta as relações políticas nacionais e internacionais. Porém assombra-me a dimensão dos oprimidos, dos refugiados, dos sem terra, do planeta violado pela ação do indivíduo e pergunto-me: qual o seu lugar nesta fórmula de sucesso que nos é apresentada?

O vício da inquietude faz de mim um barco de procura. Do Porto, com o movimento intercultural Identidades, desloquei meu corpo e pensamento a outras geografias, procurando um novo ponto de partida focado na imprescindibilidade dos processos de descolonização do conhecimento na Educação Artística. Este deslocamento não foi uma fuga ao lugar colonial do Norte, mas tornou-se: i) uma provocação de espaços de resiliência no interior dos sistemas educativos no próprio Norte; ii) um posicionamento a partir da experiência em contextos onde a história é diferente do continente europeu e se vislumbram utopias remanescentes da força que uniu os povos na sua autodeterminação no séc. passado; iii) e um movimento pendular entre Norte e Sul que me permitisse uma distância reflexiva ora de um ora do outro contexto.

“A única subjetividade é o tempo...”

Deleuze, 1985:110

(...)já esqueci tudo quanto julgava saber, agora estou nas primeiras letras deste alfabeto singular, e se não passar no exame com distinção é só porque continuo fraco em números: por exemplo, custa-me explicar como podem ter trezentos mil [caboverdianos] a força e a coragem de três milhões.

Saramago 1986:III

A urgência da tarefa não é razão para atamancá-la. Pode-se replicar, como tem ocorrido, que o que advogamos aqui é utopia, perfeccionismo, coisa impossível. Contudo, é o único modo de se fazer um bom trabalho com os meios disponíveis num determinado lapso de tempo.

Não há atalhos.

Vansina, 2010:164

A geografia que alimentou o centro de onde emana esta ação-investigação, Cabo Verde, evidenciou a necessidade de estudar o contexto das relações de poder deste país recentemente Independente, questionando a supremacia dos modelos educativos hegemónicos e verificando a sua inadequação face aos seus desígnios pós independência. Percepcionei o seu peso ao habitar as situações quotidianas no Sul, levando-me não só ao encontro da violência da colonialidade nas instituições educativas, como ao encontro de mim mesma, como um espelho do poder que carrego comigo, mulher, branca, ocidental, letrada e de classe média. São estas evidências mas também as possibilidades de as transformar que pretendi negritar ao longo da tese com a ação-ideia de descolonizar o conhecimento.

No M_EIA, projeto de irreverência fulgorosa pela utopia de uma Educação Artística no ensino superior em Cabo Verde mais livre e comprometida com o seu contexto, pude identificar uma ação de resistência à regulação das políticas e práticas de Educação Artística hegemónicas. Abracei esta utopia que outros iniciaram, ciente de que é ela que nos faz andar, movendo as paixões na procura de uma mudança por um mundo mais justo. Habitar a situação do quotidiano desta escola foi o que deu corpo principal a esta ação-investigação, pois sem esse espaço-tempo e esse compromisso não haveria a dimensão de imanência que acredito confere a esta reflexão o valor de afeto e confronto que defendo para uma escola de arte no séc. XXI.

A Universidade não pode aceitar ser reprodutor da injustiça e da desigualdade. Estamos lidando com jovens e com aquilo que deve ser um pensamento jovem, fértil e produtivo. Esse pensamento não se encomenda, não nasce sozinho. Nasce do debate, da pesquisa inovadora, da informação aberta e atenta ao que de melhor está surgindo em África e no mundo.

Couto, 2005

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagógicas anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras.

hooks, 2013:20

O aventura utópica desenvolvida por uma ONGD (Atelier Mar — Mindelo, ilha de S. Vicente, Cabo Verde), partilhada por um conjunto de cúmplices (onde me integro), de fundar uma escola internacional de arte, deslocada dos constrangimentos institucionais que os modelos oficiais comportam e implicada fortemente nas dinâmicas locais, que promovem um desenvolvimento a partir do impulso e das dinâmicas das populações, resultou numa realidade institucionalizada hoje, e caso de estudo e discussão.

Paiva, 2012b:2

Neste habitar, foi a partir dos campos de conflito que se abrem ao manifesto da irreverência que melhor pude entender as possibilidades da aprendizagem numa escola de arte no séc. XXI. Uma escola é inevitavelmente um dispositivo de poder, historicamente orientada para formar os sujeitos que o sistema requisita, com o conhecimento ‘adequado’ à sua proliferação. Com isso, a escola organiza-se para conferir conforto e eficácia ao sistema social e económico que a sustenta, bem como produz conhecimento útil ao sistema, premiando os que reproduzem os valores hegemónicos.

A arte legitimada enquanto tal é pouco aberta e “esconde” as suas próprias tensões e inconsistências. Há um conflito entre a necessidade de transmitir um entendimento da arte e a sua abertura para uma transcendência de si própria. Perpetuam-se alguns entendimentos e práticas e resultam hegemónicos, ocupando-se de se impor e homogeneizar, em jeitos de universalização. Estaremos nós posicionados para enxertar irreverências com o tempo presente e connosco próprios, com a nossa prática na arte e na educação? E isso poderá ser uma prática? Caberia ainda questionar se essa prática deveria ser apropriada pela escola de arte, podendo correr-se o risco de institucionalização tolher a liberdade do pensar? Ora essa é a tensão que se compõe entre o devir da escola, que sustenta, serve e reproduz o sistema hegemónico, e a arte, um campo de atividade humana que busca a irreverência com o tempo e consigo própria.

Ao longo da ação-investigação, ao querer reconhecer potencialidades de processos auto-críticos, adisciplinares e politicamente posicionados, quis também estar atenta

Como é que do encontro dos saberes (os da academia e os locais) nasce um novo conhecimento que não teria acontecido se não fosse um processo decorrido no seio da comunidade e na resolução de um problema concreto? Disponibilizamo-nos para reconhecer o saber local, no fundo, apropriamo-nos dele, e com a comunidade podemos visionar novas aplicações... Rainho, Reis & Tavares, 2016.

A educação está numa crise grave. Em geral, os alunos não querem aprender e os professores não querem ensinar. (...) Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade. hooks, 2013:23 -24

ao perigo de um sentimento salvacionista do resultado dessas potencialidades vislumbradas. Estes processos, terão sido necessariamente (im)possíveis, inevitavelmente desconseguídos, muito embora reflexo de políticas e práticas que se inventaram a si próprias todo este tempo, arrastando um pensamento e ação subversivos.

Por isso, fazer parte de uma escola de arte mais livre é lutar contra os instrumentos dessa ou outra ordem que venha, rumando num barco de procura. Inventar outras formas de aprender, como as que perseguimos no M_EIA, é: i) debater-se com a tentação do exercício de poder institucional, docente e investigador, instrumentalizando o estudante para que também venha a ter poder, sendo mais um artista obediente ao sistema; ii) incorporar processos de democracia agonística e plural capazes de proporcionar à Educação Artística um lugar de intervenção crítica e de escuta; iii) resistir à tentação de consolidar um modelo, pois esse é um estado da rigidez e congelamento de políticas e práticas que são necessariamente impermanentes, fluídas e imprevisíveis; iv) ao invés de produzir conhecimento interdisciplinar, suspender a produção para se abrir a um espaço-tempo que rompe com os calendários e horários escolares em direção ao conhecimento indisciplinado, aquele que é já vida.

Suspendo a escrita desta tese, onde apresentei um registo, uma tradução, possíveis, da reflexão e compreensão em torno da incompletude do ocorrido, oferecendo-a agora à discussão que lhe possa conferir a dimensão de abertura necessária em torno da utopia de um devir comum.

Tudo o que eu pudesse acrescentar seria apenas um prolongamento do meu próprio processo de (re)aprendizagem da viagem como poesia. E resume-se numa frase: estou a reaprender a lentidão. Barrento, 2001:77

El proceso de democratización [del conocimiento] debería implicar una redefinición del conocimiento, para que lo local y lo diverso adquieran legitimidad como conocimiento y se consideren indispensables, porque lo concreto es la realidad y la generalización y la universalización son más bien abstracciones que han violado lo concreto y por ende lo real. Shiva, 2008:79

(...) o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Freire, 1996:56

REFERÊNCIAS

Referências Bibliográficas

Abba, M^a Julieta (2017). Olhares desde o “Sul”. Aportes para a compreensão da internacionalização da educação superior desde uma perspectiva endógena. In Freire, Jaqueline et al (orgs). (2017). *Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul*. Praia: Edições Uni-CV / Cabo Verde, Belém: Universidade Federal do Pará / Brasil.

Aguessy, Honorat (1980). Visões percepções tradicionais. In Alpha I et al. *Introdução à Cultura Africana*. Lisboa: Edições 70. p 95-136.

Agamben, Giorgio. Nidità (2009). *Nudez*. Relógio D’Água (2010). Tradução de Miguel Serras Pereira.

Agamben, Giorgio. (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Editorial Presença.

Alves, Giovanni (2010). *Tela crítica – A metodologia*. Londrina: Praxis, 2010.

Arendt, Hannah (2006) [1^a ed 1961]. *Entre o Passado e o Futuro*. Between Past and Future. Lisboa Relógio D’Água. Tradução de José Miguel Silva

Assis, Tiago Barbedo (2011). Crioulas Media: Technology, Language and Identity in a Quilombola Community in Brazil. In *Multiculturalism: Critical and Inter-Disciplinary Perspectives*. Oxford: Inter-Disciplinary Press. p. 165 -185

Atkinson, D. (2008). *Pedagogy against the State*. JADE. Vol. 27, No. 3, p. 226- 240, 2008.

Augé, Marc (2003). *Pour quoi vivons-nous? Para que vivemos?* 90 Graus Editora (2007), tradução de Miguel Serras Pereira.

Barbosa, Jorge (1956). Prelúdio. In *Caderno de um Ilhéu*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar. In Jorge Barbosa (1989) *Poesias I*. Praia: Minerva de Cabo Verde.

Barthes, Roland (1978). *Leçon. Aula*. Editora Cultix. São Paulo, 1980.

Barrento, João (2001). *A espiral vertiginosa*. Lisboa: Livros Cotovia.

Bettencourt, Francisco & Chaudhuri, Kirti. (2000). Do Brasil para África /1808-1930). vol. IV da História da Expansão Portuguesa, s.l. Temas e Debates.

Bizarria, Fabiana, Tassigny, Monica, Freire, Jacqueline (2017). A universidade em crise em Ivory tower e dilemas de institucionalidade, hegemonia e legitimidade. In Freire, Jacqueline et al (orgs). (2017). *Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul*. Praia: Edições Uni-CV / Cabo Verde, Belém: Universidade Federal do Pará / Brasil.

Blanchot, Maurice (2013) [1ª ed. 1959]. *Le Livre à Venir*. O Livro Por Vir. São Paulo: Martins Fontes.

Brito-Semedo, Manuel. (2003). *A construção da identidade nacional - Análise da imprensa entre 1877 e 1975*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Butler, Judith e Spivak, Gayatri (2012). *Quem canta o estado-nação? Linguagem, política, pertença*. Who sings the nation-state? Language, power, belonging. Lisboa: Unipop. Tradução de Fernando Ramalho.

Butler, Judith (2017) [1ª1990]. *Problemas de Género*. Lisboa: Orfeu Negro. Tradução de Nuno Quintas

Butler, Judith e Spivak, Gayatri (2012). *Who sings the nation-state? Language, power, belonging. Quem canta o estado-nação? Linguagem, poder, pertença*. Lisboa: Unipop, tradução de Fernando Ramalho.

Cabral, Amílcar (1974a). *Análises de alguns tipos de resistência*. Lisboa: Seara Nova, Coleção de leste a Oeste.

Cabral, Amílcar (1974b). *Palavras de Ordem Gerais*, discurso proferido aos camaradas do PAIGC em Novembro de 1965. In *P.A.I.G.C. - Unidade e Luta*. Publicações Nova Aurora.

Cabral, Amílcar (1999). *Nacionalismo e cultura*. Edicións Laio-vento.

Calheiros, Felipe (2017). *Saber da Resistência, Sabor da Resistência*. In Paiva, José Carlos de (2017) Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas, Porto: i2ADS e AQCC, p.31-51

Camnitzer, Luis (2009). In Latin America: Art Education Between Colonialism and Revolution. In Madoff, Steven. H. (Ed.) (2009). *Art school (propositions for the 21st century)*. Cambridge: The MIT Press. p. 201-215

Cardoso, Humberto (2006) [1ª ed. 1993]. *O Partido Único em Cabo Verde – Um Assalto à Esperança*. Praia: Pedro Cardoso Editora.

Carvalho, Mª Adriana (2011). *O Liceu em Cabo Verde, um imperativo de cidadania (1917-1975)*. Praia: Editora Universidade de Cabo Verde, Coleção “Memória e Património”.

Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la Universidad, La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (ed.) 2007. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo dl Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Césaire, Aimé (1978). *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa.

Césaire, Aimé (1956). Cultura e Colonização. In Sanches, Manuela Ribeiro (org) (2011). *As malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.

Colectivo Situaciones. 2002. Prólogo. Sobre el método. In *Hipótesis 891: Más allá de los piquetes*, MTD de Solano, Colectivo Situaciones. Buenos Aires: Tinta Limón. p. 9-22

Costa, Manuel (2007). Introdução. In Fundação de Serralves (2008). *Educação*. Porto: Fundação de Serralves.

Correia e Silva, António L., (1995). *Histórias de um Sahel insular*. Praia: Spleen Edições.

Couto, Mia (2008). Línguas que não sabemos que sabíamos. Intervenção na Conferência Internacional de Literatura WAL-TIC, Estocolmo, junho de 2008. In *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções Ensaio*. Lisboa: Companhia das Letras.

Couto, Mia (2005). *PENSATEMPOS*. Lisboa: Editorial Caminho.

Crary, Jonathan. (2017) [1ªed.1990]. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the Nineteenth Century. Técnicas do Observador*. Lisboa, Orfeu Negro.

Cusicanqui, Silvia R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una re exión sobre prácticas y discursos descolonizadores* – 1ª ed. - Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

Davidson, Basil (2000) [1ªed.1992]. *The Black Man's Burden, O Fardo do Homem Negro*. Campo das Letras - Editores. Tradução de Jorge Almeida e Pinho.

Deleuze, Gilles (1972-1990). *Pourparlers, Conversações*. Lisboa: Fim de Século, 2003. Tradução de Miguel Serras Pereira.

Deleuze, Gilles (1985). *Cinéma 2. L'Image-Temps*. Paris: Éditions de Minuit.

Derrida, Jacques (2003) [1ª ed 2001]. *A Universidade sem Condição*. São Paulo: Estação Liberdade. Tradução Evando Nascimento

Derrida, Jacques (2010) [1ª ed. 2002] . *A força da Lei*. São Paulo: Editora WMF Biblioteca do Pensamento Moderno

Dias, Juliana B., Lobo, Andréa S. (2012). Sobre Fluxos e(m) Contextos Africanos. In Dias, B. J., Lobo, A.S. (org.) (2012) *África em movimento*. Brasília: ABA Publicações. p.9-20.

Dispenza, Joe (2014) [1a ed.2012]. *Como criar um novo Eu*. Lua de Papel.

Du Bois, William E.B. (1903). Do nosso labor espiritual. In Sanches, Manuela Ribeiro (org) (2011). *As malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.

Fanon, Frantz. (2008) [1a ed. 1952]. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia. Tradução de Renato da Silveira.

Fanon, Frantz (1963). *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press. Tradução de Richard Philcox.

Fanon, Frantz (1956). Racismo e Cultura. In Sanches, Manuela Ribeiro (org) (2011). *As malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.

Farias, Pedro Américo (2015). *Coisas, poemas etc*. Recife: Linguaraz editor.

Forbes, Jack D. (1998). *Colombo e outros Canibais: A patologia uética da exploração, do imperialismo e do terrorismo*. Lisboa: Antígona. Tradução de Kerstin Thomas, Júlio Henriques.

Freire, Paulo (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra, São Paulo.

Freire, Paulo (2004) [1ªed.1996]. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1978) [1977 1ª ed]. *Cartas a Guiné Bissau: registos de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Foucault, Michel (2015). *Qu'est-ce que la critique? suivre de La culture de soi*. O que é a crítica? seguido de A cultura de si. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017. Tradução de Pedro Elói Duarte.

Foucault, Michel (2006). A escrita de si. In Foucault, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Nova Vega.

Foucault, Michel (1970). *A Ordem do Discurso*. L'Ordre du discours, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée

le 2 décembre 1970. Éditions Dallimard, Paris, 1971. Tradução de Edmundo Cordeiro.

Gillick, Liam and students (2009). Nobody Asked You to Do Nothing / A Potential School. In Madoff, Steven H. (Ed.)(2009). *Art school (propositions for the 21st century)*. Cambridge: The MIT Press. p. 247-253

Greene, Maxine (1995). El profesor como extranjero. In Larrosa, J. (ed.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes.

Green, Renée (2011). Hail th invisible college / “reason’s sense fo humor. In Cools, Jan, Slager, Henk (2011). *Agonistic academie*. Brussels: Sint – Lukas Books. p. 57-68

Guattari, Felix, Rolnik, Suely (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Hampâté, Ahmadou Bá (2010). A tradição viva. In KI-Zerbo, J. (ed.), *História Geral de África I: Metodologia e pré-história da África (pp. 167-212)*. Brasília: UNESCO.

Han, Byung-Chul, (2014) [1ªed.2010]. *A Sociedade do Cansaço*. Lisboa: Relógio D’Água. Lisboa. Tradução de Gilda Lopes Encarnação.

Hernández, Fernando (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Ocatadro.

hooks, bell (2013) [1994 1ªed]. *Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade*. Teaching to Transgress. Taylor & Francis Group. São Paulo: WMF Martins Fontes. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

Illich, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.

Jameson, Frederic. (2004). *A política da utopia*. In NLR 25, Jan-Fev 2004. p.159- 176.

Jungck, John (2007). Fomentar o fascínio e a figuração: interessar os alunos por meio de uma estética alternative. In Fundação de Serralves (2008). *Educação*. Porto: Fundação de Serralves.

Kafka, Franz (2007). *Meditações*. Coimbra: Edição Alma Azul. Tradução de Manuel Dias Soares.

Kohan, Walter Omar (2015) [1ªed.2013]. *O mestre inventor. Relatos de um viajante educador*. Simón Rodríguez. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Tradução de Hélia Freitas.

Kohan, Walter Omar. (2009). *Filosofia. o paradoxo de aprender a ensinar*. Editora Autêntica (Coleção ensino de filosofia), Belo Horizonte. Título original Filosofia. La paradoja de aprender y enseñar. 2008. Tradução de Ingrid Xavier.

Laclau, Ernesto (2008). *Debates Y combates: Por un novo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge (2014). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica.

Lopes da Silva, Baltasar (1986) [1ª 1947]. *Chiquinho*. São Paulo: Editora África Autores Africanos – 25.

Lopes Filho, João, (1982). *Cabo Verde: subsídios para um levantamento cultural*. Lisboa: Plátano.

Lyotard, Jean-François. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei.

Maalouf, A. (2002). *As identidades assassinas*. Miraflores: Difel- difusão editorial.

Madoff, Steven H. (2009). States of exception. In Madoff, Steven. H. (Ed.)(2009). *Art school (propositions for the 21st century)*. Cambridge: The MIT Press. p. 271-285

Maffei, Lamberto (2018). *Elogio da Lentidão*. Lisboa: Edições 70.

Malzacher, Florian; Ögüt, Ahmet; Tan, Pelin (2016). *The Silent University: Towards a Transversal Pedagogy*. Berlim: Impulse Theater Festival.

Magalhães, Luísa (2017). Sobre a partilha, as trocas e os deslocamentos no Encontro em Conceição das Crioulas. In Paiva,

José Carlos, Silva, Givânia (ed.) *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade de Conceição das Crioulas*. Porto: i2ADS, AQCC. p 197-206

Mariano, Gabriel (1991). *Osvaldo Alcântara, o Caçador de Heranças*. Mindelo: Ponto & Vírgula Edições.

Martins, Vitor (2011b), Introdução. In Paiva, José C.; Martins, Catarina S. (Ed.). *Investigar a partir da acção intercultural ID_CAI (Coletivo de Acção e Investigação)*. Porto: GESTO, Cooperativa Cultural.

Mateus, Joana (2011), Interrupção: um movimento intercultural. In Paiva, José C.; Martins, Catarina S. (Ed.). *Investigar a partir da acção intercultural ID_CAI (Coletivo de Acção e Investigação)*. Porto: GESTO, Cooperativa Cultural.

Mazur, Eric (2007). *Confissões de um professor convertido*. In Fundação de Serralves (2008). Educação. Porto: Fundação de Serralves.

Mbembe, Achile (2017). Políticas da Inimizade. *Politiques de l'inimitié*. Lisboa: Antígona Editores refractários. Tradução de Marta Lança

Mbembe, Achile. (2014). Crítica da Razão Negra. *Critique de la raison nègre*. Lisboa: Antígona. Tradução de Marta Lança.

Mbembe, Achile (2001). *As formas Africanas de Auto-inscrição*. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 23, nº 1, 2001, pp. 198-209.

Meneses, M^a Paula. (2010). “Outras Vozes Existem, Outras vozes São Possíveis”. In Garcia, R. L. (org.), *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis: DP.

Meneses, M^a Paula (2009). “Justiça Cognitiva”. In Cattani, Antonio D., Laville, Jean-Louis & Gaiger, Luiz I. (2009). *Dicionário Internacional da Outra Economia*. Coimbra: Almedina e CES p.231 – 236.

Mignolo, W.D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura, Un manifiesto. In Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (ed.) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo 21 Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Moreira, Adriano (1956). *As elites da Províncias Portuguesas de Indigenato (Guiné, Angola, Moçambique)*. Garcia de Orta (Lisboa) IV (2).

Mouffe, Chantal (2007). *Práticas artísticas y democracia agonística*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.

Mouffe, Chantal (1996) [1ª ed.1993]. *O Regresso do Político*. The Return of the Political. Lisboa: Gradiva.1996. Tradução de Ana Cecília Simões.

Mudimbe, Valentin-Yves (1988). *The Invention of Africa*. Bloomington: University of Indiana Press.

Nascimento, W. Flor (2012). Jindengue – Omo kékeré: notas desde alguns olhares africanos sobre infância e formação. In I.M. Xavier, W.O Kohan (orgs.), *Filosofar: aprender a aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Navaz, L.S., CASTILLO, Rosalva A. H. (Ed.) (2008). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Madrid: Cátedra.

Nkruhmah, Kwame (1977). O neocolonialismo em África. In Sanches, Manuela Ribeiro (org) (2011). *As malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.

Ögüt, Ahmet (2016). How can we imagine a school culture based on solidarity?. In Malzacher, Florian; Ögüt, Ahmet; Tan, Pelin (2016). *The Silent University: Towards a Transversal Pedagogy*. Berlin: Impulse Theater Festival.

Oliveira, Rosiska D., Oliveira, Miguel D. (1978). *Guiné Bissau Reinventar a educação*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, Coleção Cadernos Livres nº14, p.18 – 45.

Orwell, George (2008)[1ªed.1946]. *Por que escrevo e outros ensaios*. Lisboa: Antígona. Tradução de Desidério Murcho

PAIGC (1974). *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*. Porto: Edições Afrontamento.

Paiva, José (2017). Esforço de aprendizagem com as experiências vivenciadas com a comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas. In Paiva, José Carlos de (2017) *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas*. Porto: i2ADS e AQCC. p.31-51

Paiva, José (2012a). Viajando entre Cabo Verde e Moçambique. In Martins, Catarina S., Terrasêca, Manuela. e Martins, Vitor(Ed.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística*, Porto: Edição GESTO.

Paiva, José (2012b). Conseguiremos prestar atenção aos entremundos? participar numa morna utopia. In *Contribuições da periferia. Arte, Educação e Cultura*. COLBAA: Jaén, 2012.

Paiva, José Carlos de; Martins, Catarina (org). (2011). *Investigar a partir da ação intercultural: ID_CAI (Coletivo de Ação e Investigação)*. Porto: Cooperativa Cultural Gesto.

Pink, Sarah (2009). *Doing sensorial ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

Popkewitz, Thomas S. (2011). *Políticas Educativas e Curriculares*. Abordagens Sociológicas Críticas. Edições Pedagogo, Lda.

Popkewitz, T Thomas S. (2000). The Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational: Comparative Educational Research. In J. Schriewer (ed.). *Discourse Formation in Comparative Education*. (pp.261-294) Frankfurt am Main: Peter Lang.

Portela, Cristiane, Nogueira, Mônica (2017). Sobre afetos, aprendizagem mútua e fagulhas contra-hegemônicas: interlocuções entre a Universidade de Brasília e Conceição das Crioulas – PE. In Paiva, José Carlos de (2017) *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas*. Porto: i2ADS e AQCC. p. 219-226.

Queiroz, Clara (2008). *Se não pude dançar esta não é a minha revolução: Aspectos da vida de Emma Goldman*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Rabaka, Reiland (2009). *Africana Critical Theory: Reconstructing the Black Radical Tradition, from W. E. B. Du Bois and C. L. R. James to Frantz Fanon and Amílcar Cabral*. New York: Lexington Books.

Rainho, Rita (2017a). O fim do começo: Aprender com o Crioulas Vídeo na discussão do audiovisual comprometido, o feminismo e a Comunidade Quilombola. In Paiva, José Carlos, Silva, Givânia (ed.) *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade de Conceição das Crioulas*. Porto: i2ADS, AQCC.p185-195

Rainho, Rita (2016). Laboratorio de museología en la educación artística de Cabo Verde. Pescar en mar abierto. In *EARI Educación Artística.Revista de Investigación*, nº 7, 2016. València: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València

Rainho, Rita (2011b). Arte | Outra introdução política para o desenvolvimento. In Paiva, José C.; Martins, Catarina S. (Ed.), *Investigar a partir da acção intercultural ID_CAI (Coletivo de Acção e Investigação)*. Porto: GESTO, Cooperativa Cultural.p 39-45

Ramose, M. B., African Renaissance: a northbound gaze. In: Coetzee, P. H.; ROUX, A.P.J. (Org.) *The African Philosophy Reader*. London: Routledge, 2003, p. 600-610.

Readings, Bill (1996). *The University in Ruins*. EUA: Harvard University Press.

Ribeiro, Djamila (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Editora Letramento, [Coleção Feminismos Plurais].

Rich, Adrienne. (1979). *On Lies, Secrets, and Silence: Selected prose: 1966-1978*. New York: Norton.

Rocha da Cruz, Irineu (2011). Entrevista Dô com Irineu Rocha da Cruz. In Branco, João (2017). *Dôs, Diálogos sobre a Arte e a Vida*. Lisboa : Rosa de Porcelana Editora.

Rogoff, Irit (2011). Praticing Research /Singularising Knowledge. In Cools, Jan, Slager, Henk (2011). *Agonistic academie*. Brussels: Sint – Lukas Books.p 69-74.

Rogoff, Irit (2010). Free. In *e-flux*, Journal 14 march 2010.

Rogoff, Irit (2005). Looking Away: Participations in Visual Culture . In Butt, Gavin (2005) (ed). *After Criticism: New responses to Art and Performance*. UK: Blackwell Publishing p.117-134.

Rose, Gillian (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Said, Edward W. (1994). *Culture and Imperialism*. Nova York: Vintage Books.

Santos, Boaventura de S., Meneses, M. P (2010). Introdução. In: Santos, B. de S; Meneses, M.P (org.) *Epistemologias do Sul*. S. Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 6-12.

Santos, Boaventura de S. (2010a). *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época).

Santos, Boaventura de S. (2010b). *Descolonizar el Saber, Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce y Extensión Universitaria, Universidade de la República.

Santos, Boaventura de S. (2008). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez. (Coleção para um novo senso comum, v.4).

Santos, Boaventura de S. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora.

Santos, Boaventura de S. (2000). *Crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de S. (1998). The Fall of the Angelus Novus: beyond the modern game of roots and options. In *Current Sociology*, v.46, n.2, p.81-118, 1998.

Santos, Boaventura de S. (1989). *Da ideia da universidade à universidade de ideias*. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 27/28, p. 11- 62.

Sguissardi, Valdemar (2009). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In Sguissardi, Valdemar (org.) *Universidade Brasileira no Século XXI: Desafios do presente*. São Paulo: Cortez. p. 140-161.

Silveira, Onésimo (2005). *A Democracia em Cabo Verde*. Lisboa, Ed. Colibri

Silva, Givânia Maria da (2016). *Educação e luta política no Quilombo de Conceição das Crioulas*. Curitiba: Appris editora.

Shiva, Vandana (2008). *Los monocultivos de la mente (Perspectivas sobre la biodiversidad y la biotecnología)*. México: Fineo

Smith, Linda T. (1999). *Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: Zed Books, Ltd e University of Otago Press.

Sousa, Teixeira (1984). *Capitão de mar e terra*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

Tavares, Eugénio, (1999). Noli me tangere. In Monteiro, Felix, (recol., org. e notas biográficas), Eugénio Tavares – Viagens Tormentas Cartas e Postais. Praia: IPC.

Thiong'o, Ngũgĩ wa (2015) [1ª ed. 1981]. *Decolonising the Mind. Descolonizar la mente, La política lingüística de la literatura africana*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial. Tradução de Marta Sofia López.

Vaneigem, Raoul (1996) [1ªed.1995]. Aviso aos alunos do Básico e do Secundário, *Avertissement aux Écoliers et lycéens*. Lisboa, Antígona. Tradução de Júlio Henriques.

Vansina, Jan. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In KI-Zerbo, J. (ed.), *História Geral de África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 140-166). Brasília: UNESCO.

Vasconcelos, J. (2012). Manera, ess Muv? a mobilidade como valor em São Vicente de Cabo Verde. In Dias, B. J., Lobo, A.S. (org.) (2012) *África em movimento*. Brasília: ABA Publicações. p.49-64.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder, Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (ed.) 2007. *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo dl Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Zaccara, Madalena (2017). Mulheres & Lutas & Olhares Relacionais In Paiva, José Carlos, Silva, Givânia (ed.) *Partilha de Reflexões sobre as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade de Conceição das Crioulas*. Porto: i2ADS, AQCC.

Zaccara, Madalena (2016). *A viagem de volta. Ações do Movimento Intercultural Identidades em comunidades de colonização lusa*. Porto: i2ADS, UFPE, Mais Leituras.

Teses e Dissertações

Assis, T. (2007). *Dilúvio Tecnológico: Impacto das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Sociedade*. Tese de Doutoramento. Universidade Politécnica de Valência, Espanha.

Carvalho, José M. C. (2012). *Os Liames De Solidariedade Entre O Estado E As Organizações De Economia Solidária Na Luta Contra Pobreza Nas Comunidades Rurais Em Cabo Verde*. Tese de Doutoramento. Universidade De Brasília, Brasil.

Cordeiro, Ana (2009). *Nós, cabo-verdianos, a representação da identidade nos textos literários do séc. XIX*. Dissertação de mestrado em Estudos Africanos. Universidade do Porto, Portugal.

Faria, Mónica (2016). *Educação Artística Diferenciada: contando e recontando a história. Aprender fazendo com/para/na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas*. Tese de Doutoramento Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

Fortes, M^a Celeste (2013). *M t' studa p'm k ter vida k nha mãe tem / "Estudo para não ter a mesma vida da minha mãe": Relações de Género e Poder: narrativas e práticas de "mulheres cabo-verdianas", em Portugal e Cabo Verde*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Lopes, Valdemar (2016). *CABO VERDE . ARTE/EDUCAÇÃO/ CULTURA COMO VECTORES DE DESENVOLVIMENTO: um desafio à investigação aplicada em contexto, com o mínimo de dispositivos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

Madureira, Tânia (2012). *A revitalização da olaria em Trás di Munti e os seus significados locais. Loiça pintada não é património?* Tese de mestrado Antropologia Social e Cultural da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal.

Martins, Catarina (2011a). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de Doutoramento em Educação, Área de Especialização em História da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, Portugal.

Paiva, José (2009). *ARTE/ DesENVOLVIMENTO*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto, Portugal.

Paiva, José (2001). *A magia da Imagem*. Tese de Mestrado em Arte Multimédia, Universidade do Porto, Portugal.

Perdigão, Denise (2016). *EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO POSSIBILIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO UTÓPICA: o caso da Mindelo Escola Internacional de Arte em Cabo Verde*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em regime de Cotutela com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Portugal/Brasil.

Rainho, Rita (2011a). *FALO arte, falo de político entre nós e o díspar*. Tese de mestrado, Porto: Universidade do Porto, Portugal.

Rosa, Denilson P. (2015). *Interações culturais nas artes visuais: intervenção artística no quilombo Conceição das Crioulas*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal.

Silva, Givânia M. (2012). *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Tese de mestrado, Universidade de Brasília, Brasil.

Outros Documentos

[todos os sites estão disponíveis na data 16 Agosto 2018]

Aliaga, Juan Vicente (2013). *Las imágenes necesarias: Sexualidad Y Conflictos De Género En La Producción Artística Reciente Del Mundo Árabe*. In <http://www.cendeac.net/es/actividades/a620>

Almeida, Germano. (2017). *Entrevista a Germano Almeida. A corrupção tomou conta da sociedade cabo-verdiana*. In <https://ionline.sapo.pt/588854?source=social>

Amaral, Ana Luísa. (2013) apud Raquel Ribeiro. *Língua de ninguém com gente dentro*. In <https://www.publico.pt/2013/11/01/jornal/lingua-de-ninguem-com-gente-dentro-27302352>

Anzaldúa, Gloria (1980). *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. In Revista Estudos Feministas. Ano 8 -1º semestre 2000.

Berger, Guy. (2009). Da epistemologia do olhar à epistemologia da escuta. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28 , 2009, p.175 – 192.

Bergsträus, T.S., (Jan.1891), “Crises Alimentícias de Cabo Verde”, in Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa , série 10, nº1.

Boal, Lilica (2014). *Lilica Boal, a eterna diretora da Escola-Piloto do PAIGC*. Entrevista DW. In <https://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-do-paigc/a-17678843>

Campos, António (2018). Deixemo-nos deslizar para o deslumbramento da dúvida. In <https://www.publico.pt/2018/06/10/culturaipsilon/entrevista/antonio-miguel-de-campos-deixemonos-deslizar-para-o-deslumbramento-da->

-duvida-1832658

Comissão da União Africana (2014). *A África que queremos, Quadro estratégico para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável – Plano de implementação para a primeira década 2014-2023*.

Costa, Aleixo J. S. (1886). Relatório do Serviço de Saúde na ilha da Boa Vista, referido ao ano de 1875. In Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, 6^a série, nº7. p 391-425.

Couto, Mia (2016). *Nunca foi tão dramático a nossa solidão*. In Pragmatismopolitico.com.br/2016/08/mia-couto-solidao-drama.html

Couto, Mia (2014). Entrevista. In <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/04/bmia-couto-o-portugues-do-brasil-vai-dominar.html>

Couto, Mia (2005). *Os sete sapatos sujos. Oração de Sapiência na abertura do ano lectivo no ISCTEM*. In <https://www.contioutra.com/os-sete-sapatos-sujos-por-mia-couto/>

Cusicanqui, Silvia R. (2016). *Seguir mirando a Europa es apostar por un suicidio colectivo*. Redacción La Tinta. In <https://latinta.com.ar/2016/09/seguir-mirando-a-europa-es-apostar-por-un-suicidio-colectivo/>

Custódio Duarte, (1872) Relatório Médico. In Boletim Oficial do Governo da Província de Cabo Verde, Praia, Imprensa Nacional, 9/11/1872.

Dionísio, Eduarda. (2000). *Artes para que vos quero*. Abril em Maio.

Figueira, Manuel; Figueira, M^a Luísa; Duarte, Isabel; et al (1979). *Curricula das Actividades do período anterior à formação da “Cooperativa Resistência” até à presente data*. Separata de Actas do Colóquio sobre Artesanato (Coimbra, 8 a 11 de Novembro de 1979), impresso a 1983, Serviços Municipais de

Cultura e Turismo de Coimbra e Instituto Português de Património Cultural.

Ferrando, Barolomé (s/d). *La Enseñanza de la Performance en Valencia*. In

<http://performancelogia.blogspot.com/2008/10/bartolom-ferrando-la-enseanza-de-la.html>

Flores, Nuno, Ribeiro, Manoel (2016). *No ke ten kemin*. In Buala Cultura Africana Contemporânea <http://www.buala.org/pt/cidade/no-te-ne-kemin>. Consultado a 30 Março 2017.

Galeano, Eduardo (1991). *Diccionario del nuevo orden mundial*. In https://elpais.com/diario/1991/10/02/opinion/686358009_850215.html

Haber, Alejandro. (2011). *Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada*. Revista Chilena de Antropología, nº 23, p. 9-49.

Harding, Sandra (1992). After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and ‘Strong Objectivity’. In *Social Research*, v.59, n.3, p. 567-587, 1992.

Holloway, John [1ª ed. 2002] (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder: El significado de la revolución hoy*. Revista Herramienta (Chile-Argentina): Caracas.

Inforpress (2017). *Porto Novo: Produtores do queijo do Planalto Norte preocupados com a “confusão” à volta do prémio conquistado em Itália*. In <http://www.inforpress.publ.cv/porto-novo-produtores-do-queijo-do-planalto-norte-preocupados-com-a-confusao-a-volta-do-premio-conquistado-em-italia/>

Institute for Creative Arts (2017). *3rd Space Symposium: Decolonising Art Institutions*. In <http://www.ica.uct.ac.za/ica/news/3rdSpace2017>

Kajibanga, Victor (2000). *Ensino Superior e Dimensão Cultu-*

ral de Desenvolvimento: reflexões sobre o papel do ensino superior em Angola. In *Africana Studia*, nº 3, 2000. Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. p137-151

Kamanzi, Brien (2015). “Rhodes Must Fall” – Decolonisation Symbolism – What is happening at UCT, South Africa? In <http://postcolonialist.com/civil-discourse/rhodes-must-fall-de-colonisation-symbolism-happening-uct-south-africa/>

Khan, Sharlene; M. Neelika Jayawardane & Felwine Sarr (2017). *Teaching to Empower. How do you teach in a post everything: Decolonial methods*, C& Print Issue #7, June 14th, 2017. In <http://www.contemporaryand.com/magazines/teaching-to-empower/>

Krenak, A. (2016). *Conversas para adiar o fim do mundo.* Conferência de Ailton Krenak proferida no contexto da obra de Bené Fonteles na 32a Bienal de São Paulo, transcrição adaptada. In Natálio, R. *Acabar o mundo, torcer o mundo. Oficina de Imaginação política.* Publicação comissionada pela Fundação Bienal de São Paulo em ocasião da 32a Bienal de São Paulo - Incerteza Viva.

Larrosa, Jorge (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* In *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan-abr, 2002, pp. 20-28. Ed. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Brasil.

Lopes, Leão (2015). *Leão Lopes leva experiência da Escola Internacional de Arte do Mindelo (M_EIA) aos “IV Diálogos sobre Arte e Política”, no Brasil.* In <http://meia.edu.cv/node/58>

Lopes, Leão (2012a). *M_EIA, um laboratório, um projecto de ensino artístico e do design em plano Atlântico Médio.* In Martins, Catarina S., Terrasêca, Manuela e Martins, Vitor (Ed.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística.* Porto: Edição GESTO. p. 247-250

Lopes, Leão (2012b). *Criatividade, interiorização pessoal e firmes ideias*”. In *Nós Genti: negócios, pessoas e empreende-*

dorismo. Cabo Verde. In <http://www.nosgenti.com/?p=926>

Machel, Samora (1974). *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Cadernos Cultura Popular, nº5, 1974.

Maria Diva (2011) Entrevista citada por Silva, Givânia. M. (2012). *Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Tese de mestrado Universidade de Brasília.

Martins, Catarina (2017). <<E agora, vai voltar tudo a ser como era?>> Por uma crítica às artes na educação. In *Ensaaios entre Arte e Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2017 p.12- 20.

Martins, Catarina, Almeida, Catarina (2012). Há opção? Que sentido para a investigação senão como prática política? In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 40 2013 p.15-29.

Martins, Catarina S. (2012). Nota de abertura. In Martins, C. S., Terrasêca, M. e Martins, V. (Ed.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística*, Porto: Edição GESTO.

Martins, Catarina, Paiva, José. (2014). A urgência da EDUCAÇÃO ARTÍSTICA enquanto acção agonística: como um terreno político, epistemológico/ontológico singular, alargado e plural. *Revista Invisibilidades* #6, Novembro 2014.

Mbembe, Achille (2015). *Decolonizing Knowledge and the Question of the Archive*. In <https://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe%20-%20Decolonizing%20Knowledge%20and%20the%20Question%20of%20the%20Archive.pdf>

Meneses, M^a Paula (2016). *Os sentidos da descolonização: uma análise a partir de Moçambique*. In OPSIS (online), Catálogo, v.16.n1. jan – junho 2016. p 26-44

Mondlane, Eduardo (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Centro de Estudos Africanos.

Negreiros, Almada (1935). *Sudoeste Europa Portugal*. Cadernos de Almada Negreiros, Junho 1935. Lisboa: Edições SW.

Paiva, José, Martins, Catarina S. (2014). A urgência da EDUCAÇÃO ARTÍSTICA enquanto acção agonística: como um terreno político, epistemológico/ ontológico singular, alargado e plural. In *Invisibilidades*, Revista Ibero-americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes #6 . novembro 2014. P. 5-8.

Paiva, José, Rainho, Rita (2011). *Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística*. In Buala Cultura Africana Contemporânea, <http://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artist>

Rodriguez, C. (2017). *Academia uses poverty, oppression, and pain for intellectual masturbation*. In <http://racebaitr.com/2017/04/06/how-academia-uses-poverty-oppression/#>

Rosa, Denilson P. (2014). O essencial é saber ver: a arte invisível. In *Revista Derivas: investigação em educação artística* Revista dos programas de pós-graduação em Educação Artística da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes #01 . Ano 1 . junho de 2014 Porto: i2ADS – nEA, FBAUP, Mais leituras, Editora. p 83- 90

Saramago, José (1986). *Caboverdiando*. In JL 11. Maio, 1986.

Soares, Fonseca (2013). *Mandingas, Oa abre-alas do Carnaval Mindelense*. In Carnaval do Mindelo nº0, 2013.

UNESCO (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris, 2009. In http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192

Varela, Bartolomeu (2014). Políticas E Práxis De Ensino Superior Em Cabo Verde: Marcos Da Sua Evolução. Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 2573-2598.

Varela, Bartolomeu (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.

Varela, Odair (2006). A Ciência e o Repto da «Diversidade de Conhecimentos» em Cabo Verde: O Caso da «Extensão» Universitária. *Revista Contacto*, nº2. UJPCV.p 29-42

Varela, Odair (2004). *Ciência e Democracia nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): Um cruzamento de Baixa Intensidade*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Centro de Estudos Sociais De Coimbra.

Vergès, Françoise (2012). “Les Vies qui comptent, in *Intense Proximité, une anthologie du proche et du lointain*”. In Okwui Enworsor (org.), *Catálogo da Triennale de Paris*. Paris.

Zaccara, Madadela (2014). *A utopia no espaço social e artístico contemporâneo: transformar realidades: considerações sobre a ação do movimento intercultural Identidades*. Comunicação no Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores Ponta Grossa – PR.

Documentos não publicados

Atkinson, D. (2016). *Problematics of Art Education: Advocating Disobedient Pedagogies*. Dossier Programa Doutoral Educação Artística 2017.

Atelier Mar (2015). *Desdobrável Babilónia*.

Atelier Mar (2010). *Projeto de Desenvolvimento Rural no Concelho de Porto Novo*.

Calheiros, Felipe (2017). *Identidade e discurso, Narrativas audiovisuais no Quilombo de Conceição das Crioulas*. Projeto de tese, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

M_EIA (2016). *Relatório dos Seminários de Reflexão sobre os CE*, Abril 2016.

M_EIA (2015). Flyer Cantina M_EIA.

M_EIA (2014). Documento orientador dos Campos de Estudo (CE)

M_EIA (2014). M_EIA Semana da Museologia 2014. Mindelo: M_EIA.

M_EIA (2011). O Artesanato em Cabo Verde.

M_EIA (2009). Dossier Dossier Cursos de Mestrado em Arquitectura. Mindelo: M_EIA

M_EIA (2009). Dossier Cursos de Licenciatura de Artes Visuais e Design. Mindelo: M_EIA .

M_EIA (2004). Dossier do M_EIA, Mindelo Escola Internacional de Arte. Mindelo: M_EIA.

Nunes, João Arriscado (2007). *Governança, Conhecimentos e participação pública*. Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Paiva, José (2016). *Entender a resistência na educação artística como acção inscrita na irradiação de possibilidades: a partir do vivido pelo '4ei_ea'*.

Paiva, José; Rainho, Rita (2014). Hoje-aqui: PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE CABO VERDE, na condição de implicados na acção artística e na economia solidária. *Revista Derivas: investigação em educação artística* Revista dos programas de pós-graduação em Educação Artística da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes #04 2018 Porto: i2ADS – nEA, FBAUP, Mais leituras, Editora. (no prelo)

Rainho, Rita (2017b). *Desconhecer o lugar da história da arte e do design no Sul*. Comunicação no 5 EPRAE Encounter on Practices of Research in Arts Education. Porto.

Rainho, Rita, Reis, Ana (2017). *The “Unachieved” place of art education in the south*. 3rd International Conference of the Dakar Institute of African Studies – Institut d’Etudes Africaines

de Dakar (DIAS – IEAD) . Valorizing African Cultural Heritage and Thought III: Colonial Fantasies/Decolonial Futures. July 7th and 8th, 2017 | Dakar, Senegal.

Rainho, Rita, Reis, Ana. & Tavares, Cynthia (2016). *Txgá, bo entrá. O rasto e o ímpeto do fazer colectivo*. Livro do IV EI_EA Encontro Internacional de Educação Artística Mindelo, Porto: i2ADS.

Rainho, Rita (2015a). *Mar aberto. Políticas e práticas descolonizadoras da educação artística no ensino superior em Cabo Verde*. Relatório de Tese de Doutoramento Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Rainho, Rita (2015b). Relatório de atividades de docência no M_EIA 2014/2015.

SOLIDÁRIOS (2001). *Estatutos da SOLIDÁRIOS, Fundação para o desenvolvimento cooperativo e comunitário*. Cartório Notarial de Sever do Vouga

SOLIDÁRIOS (2012). *Vocação Humana e Ecológica. Apresentação no Social Lab*. Universidade Católica Porto.

Tavares, António (2016). Seminário Aberto M_EIA com António Tavares, Centro Cultural do Mindelo, 8 Dezembro de 2016.

Entrevistas

Crisolita Rosário, 2018. Entrevista Aberta com Crisolita Rosário, 23 de maio de 2018, Mindelo, Cabo Verde.

Guy Massard, 2016. Entrevista Aberta com Guy Massard, 16 de dezembro de 2016, Mindelo, Cabo Verde.

José Almeida, 2016. Entrevista Aberta com José Almeida, 8 de dezembro de 2016, Mindelo, Cabo Verde.

Suzy Reis, 2016. Entrevista Aberta com Suzy Reis, 26 de dezembro de 2016, Mindelo, Cabo Verde.

Audiovisual

Cabral, Amílcar (1969). Reunião na Escola-Piloto em Conacry, Comemoração do dia Internacional da Mulher 8-3-1969 (Transcrição de áudio e Tradução do discurso feito originalmente em crioulo).

Duarte, Abílio, 1975. Discurso “A hora zero”. CD A Independência Nacional de Cabo Verde. Palanca Produções.

“Fomi 47” Codé di Dona, CD, 1987.

Lopes, Ângelo (2016). “Canhão de Boca”. Documentário 52’.

Lopes, Leão (2009). “Os Últimos contratados”. Documentário 52’.

Poema “Flagelados do Vente Leste” Ovídio Martins, voz de Onésimo Silveira Poesia Cabo-Verdiana - PAIGC Lp 1969-70.

Reunião de professores programação dos Campos de Estudo, 2014, M_EIA, Cabo Verde.

ANEXOS

Os anexos que se seguem são resultado de uma seleção de textos, produzidos no âmbito do Programa Doutoral e com foco no M_EIA, Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, em Cabo Verde.

Artigos

Rainho, Rita (2016). *Laboratorio de museología en una escuela de arte en Cabo Verde. Pescar en un mar en abierto*. In EARI Educación Artística. Revista de Investigación, nº 7, 2016. València: Institut Universitari de Creativitat i Innovacions Educatives, Universitat de València.

Reis, Ana, Rainho, Rita. et al. (2016). *Txgá, bo entrá – o rasto e o ímpeto do fazer colectivo*. In 4 EI_EA. Porto: i2ADS, FBAUP (no prelo)

Paiva, José, Rainho, Rita. (2014). *Hoje-aqui, PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE CABO VERDE, na condição de implicados na ação artística e na economia solidária*. In Derivas: investigação em educação artística Revista dos programas de pós-graduação em Educação Artística da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes #04 2018 Porto: i2ADS, FBAUP, Mais leituras, Editora. (no prelo)

Comunicações

“Desconhecer o lugar da história da arte e do design no Sul”. Comunicação de Rita Rainho (2017). 5 EPRAE Encounter on Practices of Research in Arts Education. Porto.

“The “Unachieved” place of art education in the south.” Comunicação de Ana Reis, Rita Rainho (2017). 3rd International Conference of the Dakar Institute of African Studies – Institut d’Etudes Africaines de Dakar (DIAS – IEAD) . Valorizing African Cultural Heritage and Thought III: Colonial Fantasies/ Decolonial Futures. July 7th and 8th, 2017 | Dakar, Senegal.

“An Example Of An Irreverent Art School In The Middle Of The Sea”. Comunicação de José Paiva e Rita Rainho. ECER 2015 “Education and Transition - Contributions from Educational Research.

Relatórios internos

Rainho, Rita (2012). Relatório de actividades docência e investigação 2011/2012.

Rainho, Rita (2013). Relatório de actividades docência e investigação 2012/2013.

Rainho, Rita (2015). Relatório de actividades docência e investigação 2014/2015.

**Laboratorio de museología en la educación artística de Cabo Verde.
Pescar en mar abierto**

Museology lab in an art school in Cape Verde. Fishing in an open sea

Rita Emanuela RAINHO. *i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto(Portugal).*
ritarainho1@gmail.com

Resumen: Este artículo surge a partir del contexto pedagógico en torno a la conceptualización y primera fase de implementación del Museo de la Pesca en Cabo Verde, archipiélago en el Océano Atlántico. Este contexto está promovido por el M_EIA, Instituto Universitario de Arte, Tecnología y Cultura. El M_EIA abrazó el proyecto del Museo en 2012 con equipos de estudiantes, profesores y profesionales de diversas áreas, cuestionando sus papeles, relaciones y la contribución del diseño en la expresión de las memorias del archipiélago. La herencia museológica en Cabo Verde, así como de la educación y del diseño, está marcada de forma general por tendencias occidentales normativizadas. Por ello, es preciso trabajar para provocar, a partir de cambios en la educación, mayor implicación en los discursos y prácticas en la museología. El artículo se centra en la confrontación de los conceptoshistoria-memoria, así como en la problemática de las relaciones entre las narrativas oficiales y la representación de las voces de las comunidades locales en el museo. Se presenta una lectura de los desafíos experimentados en el proceso de conceptualización y diseño del Museo de la Pesca, a través de la lente de la Nueva Museología/ Museología Crítica y Pedagogía Crítica.

Palabras clave: Nueva Museología, Museología Crítica, Cabo Verde, Diseño, Pedagogía Crítica, Educación Artística, Memoria colectiva, Comunidades.

Abstract: This article emerges from the pedagogical context around the conceptualisation and first stage of implementation of the Museu da Pesca (Fishing Museum) in Cape Verde, an archipelago in the Atlantic Ocean. M_EIA, University Institute of Art, Technology and Culture, started the project for the Museum in 2012,

their roles, relations and the contribution of design/drawing in the expression of the archipelago's memories. The history of museology in Cape Verde, as well as the history of education and design/drawing, is generally marked by western normative trends. For that reason, it is necessary to work in order to provoke, through changes in education, a greater implication in the discourses and practices of museology. The article is centred in the confrontation of the concepts of history and memory, and in the relations between official narratives and the representation of the voices of local communities in the museum. We present a reading of the challenges experienced in the process of conceptualising and designing the Fishing Museum, through the lens of New Museology, Critical Museology and Critical Pedagogy.

Keywords: New Museology, Critical Museology, Cape Verde, Design, Critical Pedagogy, Art Education, Collective Memory, Communities

El Museo de la Pesca: singularidad de la experiencia en Cabo Verde

Está desarrollándose desde 2012 el proyecto Museo de la Pesca (en portugués Museu da pesca; en adelante MP), en Tarrafal, Isla de São Nicolau, Cabo Verde. Este es fruto de una colaboración público-privada entre el IIPC (Instituto de Investigación y Patrimonios Culturales), el M_EIA (Instituto Universitario de Arte, Tecnología y Cultura) y la empresa conservera SUCLA (Sociedad Ultramarina de Conservas).



Figura 1. Visión panorámica de los edificios de la fábrica antes de la intervención. 2012. Archivo M_EIA

La historia del complejo casa-fábrica, donde hoy se sitúa el Museo, se remonta a los años treinta del siglo XX, época en que el portugués António Assis Cadório se establece en Tarrafal y funda la fábrica conservera de pescados. A partir de entonces, fue construyéndose un patrimonio único que puede revelar, a través del territorio, el mar y la factoría, las relaciones personales y comerciales de la isla hasta la actualidad gracias a su herencia material e inmaterial.

La historia del Sr. Cadório y de SUCLA fueron ejes fundamentales que soportaron tanto el proyecto museológico, como orientaron el programa museográfico concebido por el equipo científico. Además, el Museo de la Pesca funcionará sobre otros ejes, fundamentales para dar cuerpo al concepto museológico pretendido: la historia de SUCLA, desde su nacimiento en Tarrafal de Monte Trigo, en Santo Antão; la historia de la pesca en S. Nicolau (incluido la ballenera); el patrimonio tecnológico y la evolución histórica de los procesos conserveros de la fábrica desde su fundación; equipamientos (traineras y botes), las artes y la economía pesquera (su impacto en el desarrollo de la comunidad local); la historia de vida de los pescadores y operarios de SUCLA (...). (Coordinación Científica del Museo de la Pesca [CCMP], 2014, p.2)

El MP tiene un inicio conceptual curioso, ya que es a partir de Nho Djack Pinheiro¹, exgerente de SUCLA y principal impulsor del proyecto del Museo, desde donde se dio una alianza entre la empresa, el M_EIA y el IIPC, para rescatar las memorias en torno a la pesca y en particular en torno a las actividades de SUCLA.

La primera fase del proyecto del MP consistió en un importante periodo de trabajo conjunto entre las tres instituciones. Naturalmente, surgieron puntos de resistencia y divergencia a nivel conceptual debido a la naturaleza de cada una de las instituciones participantes. Por tanto, es necesario destacar que es esta tensión, e inherente diversidad, entre las diversas visiones sobre la naturaleza del nuevo ente museístico, la que permite la gestión del MP como un proyecto muy singular en el contexto caboverdiano. Es, también, este fenómeno el que impide la creación de un grupo hegemónico que posea el control y el poder en el Museo.



Figura 2. Espacio interior antes de las intervenciones de la primera fase del proyecto en el Museo de la Pesca. 2012 Archivo.

1. Nho Djack Pinheiro es un visionario que puso a disposición del equipo un importante legado a nivel nacional, y supuso una figura importante para acceder a todo el patrimonio inmaterial y material. Este culmina en un fondo documental, así como una gran cantidad de objetos varios, mobiliario. Es necesario destacar un conjunto inmueble de indiscutible interés patrimonial: la Casa Cadório, edificio construido por el fundador de la fábrica y donde vivió este hasta poco antes de la independencia de Cabo Verde.

Esta primera fase consistió en la rehabilitación arquitectónica (realizada por el Departamento de Arquitectura del M_EIA) de la zona de la fábrica donde se localiza la antigua residencia (destinada a salas de exposiciones temporales y permanentes), un anexo, la parte trasera de la residencia, una antigua tienda y varios espacios alrededor. El proceso cumplió con varios objetivos: interpretación física, funcional y simbólica de los espacios existentes, y su adaptación al programa del Museo.

De forma sintética, el programa abarca: en la planta inferior la instalación de una biblioteca y una cocina auxiliar para la terraza; en la planta superior (que aún no ha sido intervenida) estarán las salas expositivas y de interpretación (Historia de la Pesca en Cabo Verde, Casa del Sr. Cadório, Historia de SUCLA, Especies marinas y Sala de los hombres y las mujeres del pueblo - con contenido audiovisual); en el edificio anexo están los espacios de dirección, administración y los laboratorios del MP; la tienda, espacio de venta de productos de la fábrica (conservas, gourmet, publicaciones, etc.); en los espacios aledaños, están expuestas piezas de interés museológico y paneles informativos; en la zona frontal están en funcionamiento los espacios de terraza y bar, y en la parte trasera se encuentra un auditorio.

Esta primera fase, incluyó también: las capturas sonoras y audiovisuales de testimonios de personas ligadas a la pesca y a la fábrica, para ser estudiadas, seleccionadas e incorporadas al material expositivo; también fue analizada la conformación de un gabinete de dirección del Museo; y el tratamiento del archivo donde se iniciaron los trabajos de catalogación de los documentos y objetos del legado del MP, juntamente con el equipo del Archivo Histórico Nacional de Cabo Verde. Varias instituciones y personas colaboraron a lo largo de este proceso.

Actualmente, pasado un año desde que finalizaran las obras de la primera fase (junio de 2016), el MP no tiene aún personalidad jurídica y funciona con solo una persona, el investigador y director del gabinete científico. Ya fue creado el BLACKFISH - Club de Amigos del Museo de la Pesca (BFC-MP).



Figura 3. Logotipos del Museo de la Pesca y del Club Blackfish. 2015 Archivo M_EIA.

A nivel conceptual, el M_EIA – consciente de los desafíos de la museología contemporánea en el mundo y en particular en Cabo Verde – tuvo un papel preponderante. El proyecto científico está basado en el concepto de Nueva Museología, donde el compromiso claro con el territorio, la comunidad y el patrimonio de Tarrafal, en particular, y de São Nicolau, Cabo Verde, constituyen las ideas y propuestas de participación del M_EIA en el proyecto. Esta visión ha desencadenado la búsqueda de condiciones para un nuevo modelo de conservación, gestión y comisariado, capaces de garantizar la concepción y ejecución de los cinco ejes definidos del Diseño de la Programación: educativo, científico, cultural, económico y promoción social; entre los que se encuadran la exposición permanente, exposiciones temporales, seminarios, aulas, servicio de intercambio nacional e internacional y tienda del Museo.



Figura 4. Espacio exterior del Museo de la Pesca el día de la inauguración. 2015 Archivo M_EIA.

Desde el punto de vista metodológico este abordaje investiga la búsqueda de soluciones creativas más consistentes para la conformación conceptual del museo que será un medio, no un fin como institución. Será, esencialmente, un instrumento cultural al servicio de la población, una institución integradora y un equipamiento central del desarrollo comunitario. Deberá abrirse a la participación comunitaria, incluso en los procesos de gestión, evitando las dificultades de comunicación que caracterizan el monólogo museográfico, muchas veces desmovilizador del interés cultural y educativo. Los objetos, aunque sean puntos de pivote de diálogo, dinámicas creativas y de curiosidad cultural, no serán el elemento central de la propuesta museológica del Museo de la Pesca. (CCMP, 2014, p.3)

Al contrario de los otros territorios africanos que estuvieron bajo dominio colonial portugués, Cabo Verde, en el momento de su independencia, 1975, carecía de establecimientos museológicos consolidados. Hoy continúa sin existir legislación que regule la creación de entidades museológicas en el país. El contexto continúa siendo desfavorable a las políticas públicas y/o privadas relativas a esta área de

acción y al esfuerzo realizado para que algunos Museos estén actualmente en pleno funcionamiento. Esta realidad no justifica pero contextualiza el diagnóstico sobre las pocas instituciones en funcionamiento². Estas son poco innovadoras y proporcionan una oferta de poca envergadura y escasa actividad tanto en investigación, conservación y exposición del patrimonio como en difusión para darse a conocer al público.

Un aspecto interesante que resaltar, por su singularidad, es la existencia de dos tipologías museológicas innovadoras en el archipiélago, los Museos de Sítio (reconversión museológica del Campo do Chão Bom, Tarrafal, Santiago – 2000) y los Parques Naturales (como el Jardín Botánico Grandvaux Barbosa en São Jorge dos Órgãos, Santiago – 1986). Estas tipologías tienen actualmente un potencial reconocido, respectivamente, tanto por la museología *in situ*, como por la importancia del patrimonio natural y ecológico.

Otro dato importante es la experiencia heredada por el M_EIA, en el ámbito de la acción de proyectos de musealización llevados a cabo por el Atelier Mar. Es a partir de esta perspectiva que el M_EIA concibe el Museo de la Pesca. El Atelier Mar tiene por objetivo llevar a cabo el desarrollo local con las comunidades a través de su valor humano, territorial, ambiental, histórico, cultural e inmaterial. Son destacables dos ejemplos de proyectos museológicos en los que han estado involucrados el M_EIA y las comunidades. El primero, el Sítio Museológico de Lajedos (2004), como Museo del territorio, es el resultado de un prolongado programa de desarrollo de la comunidad local en una región marcada por la presencia de los Claridosos³, y su papel en el retrato literario de la aridez, escasez de agua y el periodo de hambre en los años cuarenta. Así, este Sítio tiene como principal función interpretar el territorio, a partir de su valor cultural y de su impronta en la memoria colectiva de la población. El segundo ejemplo es el Núcleo Museológicos "Caminhos de Bulimundo", situado también en la isla de Santo Antão. Las premisas conceptuales y la estrategia visual funden el recorrido por este territorio con el cuento tradicional "boi Bulimundo" y la tradición de los procesos de producción del grogue, aguardiente de caña de azúcar.

Praia, el Museo de la Resistencia, en Tarrafal de Santiago, el Museo de la Tabanka en Assomada, el Museo del Mar en São Vicente, el Museo de São Lourenço y el Museo de São Filipe en Fogo, la Casa Memorias también en São Filipe, Fogo, y la

2. Actualmente, según el IIPC existen en Cabo Verde los Museos Etnográfico y de Arqueología, en Praia, el Museo de la Resistencia, en Tarrafal de Santiago, el Museo de la Tabanka en Assomada, el Museo del Mar en São Vicente, el Museo de São Lourenço y el Museo de São Filipe en Fogo, la Casa Memorias también en São Filipe, Fogo, y la Casa Museo Eugénio Tavares en Brava. La dificultad para desplazarse de una isla a otra, la ausencia de inversión pública en la relación de las escuelas con los Museos y el desinterés cultural llevan a que gran parte de la población desconozca estas instituciones.

3. movimiento Claridoso surgió en la década de los años 30 en Mindelo, Cabo Verde, y significó la contribución al modernismo en la conciencia colectiva caboverdiana.

Casa Museo Eugénio Tavares en Brava. La dificultad para desplazarse de una isla a otra, la ausencia de inversión pública en la relación de las escuelas con los Museos y el desinterés cultural llevan a que gran parte de la población desconozca estas instituciones.

Diseño y memoria de un Espacio - Tiempo

“[...] una fábrica representa mejor un espacio público en la experiencia de la mayoría de las personas que un museo.” (Leibowitz, 2008, p.99)

¿Cómo se integra efectivamente la comunidad en el concepto de Nueva Museología? En el caso del Museo de la Pesca, ¿cómo se envuelve a la comunidad? La comunidad tiene memorias frescas de la vida que llevaron en la Fábrica. (...) ¿Cómo las personas se van a sentir parte del museo? A ellas no les gusta la Fábrica, pues antiguamente contaminaba mucho la playa de enfrente (...) También hay mucha gente que trabajó en la Fábrica en condiciones de extrema miseria. (...) Además, en tiempos pasados apenas se empleaba a personas del partido [PAICV⁴]. El dueño y el presidente de la Cámara formaban algo parecido a un clan de poder. (...) (J. Almeida, Comunicación personal 8 de enero de 2015)

⁵Estas cuestiones fueron señaladas por el estudiante J. Almeida, de la unidad curricular de Estudios de Diseño III. Esta unidad forma parte de un conjunto pedagógico, el Campo de Estudios⁶ del Museo de la Pesca, CE-MP, del cuarto curso de la licenciatura en Diseño del M_EIA. El CE-MP surge de la vinculación de la escuela en la primera fase de este Museo, anteriormente descrita. El sentimiento patente en el cuestionamiento del estudiante nos remite al viejo operario que ve, en sus vestigios físicos, la marca gloriosa de la aventura industrial, al mismo tiempo que le evoca la memoria de su sumisión histórica. De ahí que, cualquier política del Museo tenga que posicionarse entre la conservación de las relaciones de producción y sociales que la fábrica conllevaba y el desarrollo de nuevas posibilidades sociales que los tiempos poscoloniales permiten y desean. Por tanto, parte de las propuestas que deberían surgir del CE-MP, estrategias a nivel de diseño a implementar en fases posteriores, tendrían que tener en cuenta el respeto al pretendido concepto de museología y a la incorporación del diálogo entre las voces periféricas ocultas y las voces dominantes en torno a la Fábrica. Las propuestas en el CE-MP se desarrollaron en debates, trabajos escritos, propuestas de intervención museológica, museográfica y programación.

4. Partido Africano por la Independencia de Cabo Verde

5. Estudiante de cuarto curso de la licenciatura de Diseño en el M_EIA. Sesiones de exposición realizada el día 8 de enero de 2017 en el M_EIA.

6. Segundo Lopes (2014) “(...) entiéndase como CAMPOS DE ESTUDIO áreas de interacción de disciplinas, independientemente de la carrera universitaria que se estudie, de forma que se proporcionen (...) dinámicas de conocimiento eficientes en los planos teórico/científicos, tecnológicos, artísticos.”

En este artículo se pretende tejer una lectura sobre esta fase embrionaria del Museo de la Pesca en su relación con la escuela y con el diseño – el contexto donde surgían saludables y estimulantes dudas y controversias. Del mismo modo, se permite en este artículo oscilar entre pensar el Museo a través de los debates y del punto de vista de la escuela, y la escuela como institución, como parte del Museo. Se busca definir los desafíos en el campo de la Museología, como resorte de memorias, pantalla de representaciones, cuestionando las relaciones de poder en el ámbito del Museo y la escuela. Ante toda las (im) posibilidades anunciadas sobre la emancipación de las voces disonantes de la Fábrica, se presenta aquí el Museo como un lugar de conflicto y controversia, donde la escuela tiene un papel de problematización, en el sentido de generar mejores espacios de aprendizaje y de construcción social. El conocimiento disciplinado y fijo, sea en una institución o en otra (Museo o escuela), perdió hace mucho tiempo su audiencia y relevancia, y es por eso que se consideran ambas como laboratorios que posibiliten, en abierto, que en el futuro se rechacen las narrativas oficiales y presuntamente neutras, con la intención de forjar prácticas de debate y pluralización de los discursos.

Aunque el artículo menciona las voces silenciadas y la tendencia museológica de promover una única narrativa oficial, este no tiene como propósito recuperar estas voces y sus narrativas. Este artículo pretende pensar sobre el potencial educativo de la problematización conceptual del proyecto, así como las posibilidades del diseño de propuestas por parte de los estudiantes en el Campo de Estudios Museo de la Pesca.

El Museo - Recorrido de la institución y situación global

Del bien patrimonial como objeto de contemplación al bien como objeto de conocimiento y debate. (Ortega, 2011, p.16)

Podríamos analizar los nuevos Museos que abren diariamente con nuevas exposiciones, nuevos discursos, y preguntarnos: ¿Cuántos de ellos se distinguen o destacan realmente por sus prácticas?

El “pensar” y “hacer” un Museo en Cabo Verde, no presenta dilemas diferentes de los existentes en otros contextos. El museo y sus diferentes actores, en cuanto partes del sistema financiero mundial y aliados de las políticas gubernamentales y de sus políticas de gestión cultural, están sujetos a un conjunto de presiones y condicionantes que dificultan una revisión antagonista del concepto tradicional de Museo, de su cultura institucional y de sus prácticas.

Revisitando otros momentos de cambio, es ante las exigencias y controversias mundiales en el periodo posterior a 1968 que la museología se examina a sí misma, con nuevos posicionamientos en virtud de las dicotomías cuestionadas: efímero/eterno, banal/sublime, individualismo/comunidad, arqueología industrial y capitalismo agonizante. Así, en 1971, en la IX Conferencia Internacional del Consejo

Internacional de Museos - ICOM⁷ en Grenoble, Francia, se considera que surgió la corriente teórico/metodológica de la Nueva Museología. Fueron establecidos en la Declaración de Oaxtebec (Quebec, 1984) nuevos posicionamientos: ante la conservación, primará la participación; ante la institución autoritaria, el movimiento democratizador de la cultura; ante un sistema cerrado, la interactividad; ante un público como sujeto pasivo, un colectivo social protagonista y activo; ante la especialización, la interdisciplinariedad⁸.

Es evidente que la historia de los Museos puede explicarse como la historia de una relación entre las instancias de poder (político, académico, cultural, geográfico, social, histórico, económico) que determinaron las narrativas museológicas. El modo en cómo se vehiculaba esta relación es lo que caracteriza el discurso, el concepto de Museo que orienta la práctica de la institución, incluso que se pueda poner en cuestión la validez de las relaciones entre los discursos, los discursos sobre las prácticas y las prácticas en sí. Aquí lo fundamental es entender que el Museo es, hasta entonces, un vehículo de comunicación, un espacio de interacción entre el público y una colección determinada. Es resistiéndose a esta concepción que la Museología Crítica (MC), a partir de los Estudios Culturales en los años ochenta, dibuja un punto de cambio en el modo de entender la relación del Museo con su propio discurso. Los discursos constituyen el núcleo central en torno al cual se articula todo el nuevo paradigma crítico: producción perturbadora, con el fin de estimular en la sociedad el pensamiento crítico sobre sí misma y sobre sus determinaciones ideológico-culturales. Con la MC se pretende investigar un comisariado que construya un discurso provocador, que haga pensar, se reclama la pluralidad de los discursos, especialmente de los colectivos minoritarios, silenciados o periféricos y la superación de la reflexión a través de la acción en sí, de prácticas deconstructivas del *canon* clásico y del discurso predominante. En suma, la MC propone el abandono del paradigma de la comunicación, reivindicando un Museo constituido como instrumento para la producción del conocimiento y de la consciencia social crítica. La evolución del concepto de Museo, en particular de la misión cultural que comporta y de los compromisos y modos de relacionarse dentro y fuera de sí mismo, alimenta hoy fuertes controversias y experiencias plurales de búsqueda de renovados entendimientos que distancien el fundamento de su existencia de presiones que los mercados culturales, las industrias creativas y el turismo configuran. O sea, el debate está hoy más abierto aún.

7. ICOM - Consejo Internacional de Museos - creado en 1946, como entidad integrada en la UNESCO, defiende actualmente la idea de Museo como “institución al servicio de la sociedad de la que es parte integrante y que posee en sí misma los elementos que le permiten participar en la formación de la consciencia de las comunidades a las que sirve”.

8. DECLARACIÓN DE QUÉBEC: *Declaración de Québec*. in Museum, 148, pp. 200-1. ICOM. París, 1985.

M_EIA - prácticas pedagógicas en construcción

Regresamos a la dinámica pedagógica para relacionar los desafíos que encontramos en la introducción del proyecto del Museo de la Pesca con los desafíos de la práctica educativa, ya que ambos tienen una cultura institucional, valores y prácticas que contribuyen a la reflexión aquí presente. La definición del proyecto científico y la coordinación de la primera fase del MP fue desde el inicio abanderada por el M_EIA, integrando varios grupos de estudiantes en el CE-MP, promoviendo para ellos la oportunidad de participar en un proyecto con implicaciones reales para Cabo Verde. Este es el principio de actividad pedagógica del M_EIA.

De acuerdo con la dinámica y principios pedagógicos y de trabajo en el M_EIA, los estudiantes y profesores del CE-MP estuvieron envueltos en el estudio, análisis y crítica del momento epistemológico de la museología, tanto a nivel internacional como nacional. Estos inventariaron y catalogaron centenares de objetos del MP, trabajaron en la concepción museográfica, en la imagen institucional, diseñaron la señalética, paneles informativos y la imagen del BFC-MP, definieron las estrategias para la identificación y conservación del patrimonio, para la movilización y vinculación de las comunidades con el Museo.

El CE-MP, en el M_EIA, llevó a cabo dinámicas a nivel institucional en algunas ciudades del archipiélago con acciones pedagógicas con diversos grupos de estudiantes y docentes. Organizó el evento *M_EIA Semana de la Museología 2014*, con invitados de tres islas, de las tres instituciones vinculadas al proyecto y con una experta internacional, en el que se discutió sobre cuestiones de la museología en la contemporaneidad, focalizada en el proyecto del MP. Se realizó una exposición en el M_EIA y posteriormente el CE-MP estuvo también envuelto en la organización de la conmemoración de los 80 años de la Fábrica SUCLA y en la finalización de la primera fase del MP, programación, imagen y productos relacionados con el evento. Destaco aquí, por su singularidad, la concepción de *food design* en lo concerniente a los productos gourmet de conservas SUCLA, en este momento implementados gracias al impulso del M_EIA. Los viajes de trabajo de los grupos de estudiantes y profesores a la isla de São Nicolau, permitieron un mejor contacto con el MP y sus desafíos, hecho que contribuyó a aumentar la responsabilidad e implicación de los grupos con el proyecto. En uno de los viajes, en enero de 2015, se organizaron: un ciclo de cine, visitas a los parques naturales, sesiones con escuelas locales y otras actividades que culminaron con la creación del antes citado BFC-MP.

Todos esos desplazamientos, todas esas llegadas, significaron momentos de transición entre aquello que se imagina, y aquello que se vive. Pero la tendencia de las propuestas se mantenían en el diseño corporativo, mobiliario convencional, museografía contemplativa, o simplemente interactiva. La mayor dificultad estuvo en garantizar que los objetos e imágenes fuesen, por sí mismos, capaces de provocar debate entre las diferentes voces e interpretaciones, a través de una materialización formal y funcional de las propuestas museográficas.

Por ese motivo, el concepto de Nueva Museología, sus actuales revisiones, su significado y posibilidades y limitaciones prácticas en el caso concreto del MP, marcaron las sesiones de trabajo. Los estudiantes se cuestionaban sobre el sentido de esta corriente de la museología en el caso del MP, ya fuera por parte de la población (algunos alejándose del Museo), o por parte de la institución buscando vincular a las comunidades en el MP.

Aludían a la complejidad de las historias locales, a las memorias de los antiguos trabajadores, a la visión y vivencia de la población en relación a la pesca, al trabajo, la familia y la cultura. Como anteriormente referí, será siempre una tensión entre el pasado de sumisión de los operarios y la marca gloriosa de expansión del comercio, de la pesca y de la industria. Para algunos estudiantes, antes les era imposible imaginar el conflicto de las visiones sobre la fábrica, la pesca y su historia en el MP.

La progresiva inmersión de los alumnos y profesores en el proyecto desvela algunas cuestiones. ¿Estaríamos subestimando a las comunidades locales? ¿La construcción del discurso del Museo de la Pesca respecto de las comunidades depende del modo en el que el Museo las pretende mostrar al público? ¿O esta construcción está siendo modelada por las propias comunidades a través de la representación de sí mismas y de su ambiente (ya sea por sus discursos o por su silencio)?

El desafío de pensar sobre los conflictos, las asimetrías de poder discursivo en confrontación en el espacio museológico, su espacio y las memorias individuales de los operarios, de la comunidad, nos remite a la noción de zona de contacto (Pratt, 1999)⁹ donde las comunidades a las que nos referimos en la Museología Crítica no podrán ser conjuntos de *maniquís* en exposición. Con el grupo de alumnos se llegó a la conclusión de que las comunidades serían parte de los procesos del MP, previendo la inclusión de voces disonantes para que el Museo pudiese contribuir en la construcción de un discurso problematizador de las imágenes y memorias que la comunidad construye de sí, tanto a partir de ella misma, a partir de otros o en la relación con otros, como de la interacción de esas tres formas, con sus debidas divergencias y convergencias.

La memoria es simultáneamente más y menos que la Historia y viceversa. La Historia puede no capturar nunca algunos elementos de la memoria: el sentimiento de una experiencia, la intensidad de la alegría o del sufrimiento. (Lacapra, 2008, p.34)

Esta problematización de la representación o presencia de las comunidades en el Museo, nos remite también a las complejas relaciones entre historia y memoria.

9. A partir de este concepto - comprendido como un sinónimo de frontera colonial donde los sujetos coloniales son constituidos en las y por las relaciones entre colonizadores y colonizados y en el seno de intercambios asimétricos de poder, es defendido por la autora en su análisis de la literatura producida por coloniales en viajes por el sur en el siglo XVIII - la autora pretendió deconstruir algunos mecanismos ideológicos y semánticos de los viajeros europeos en el sur colonizado en el siglo XVIII.

Las exigencias críticas sobre la literatura histórica y los registros de las diferentes memorias (individual, colectiva), implica resolver la ecuación memoria/olvido.

También, los abordajes a la arqueología contemporánea han demostrado la necesidad de entender los mecanismos de poder que activan las relaciones entre patrimonio y diversidad y las luchas por la formulación de políticas propias de representación¹⁰ por parte de la comunidad. El Museo debe ser entendido como una comunidad de aprendizaje, como el resultado de un proceso de negociación entre diferentes poderes (consorcios, comités de especialistas, artistas, visitantes, comunidades), los que van a definir la política del Museo (Padró, 2003).

Las colaboraciones público-privadas del MP son una novedad en el ámbito de la museología en Cabo Verde, así como son pocos los ejemplos de museología, ya sea de forma tradicional o de instituciones experimentando con la corriente de Nueva Museología. La figura del Museo tiene aún un papel muy secundario a nivel social en el archipiélago, de tal forma que muchos de los estudiantes nunca habían entrado en un Museo anteriormente. Pero la atención de los estudiantes a la contemporaneidad, sobre todo a la coyuntura en torno a la misión cultural del Museo en Cabo Verde, abrió espacios para discutir con ellos la posibilidad de un Museo ser *otro Museo*, distante del tradicional que ofrece la contemplación de los objetos y más próximo a una herramienta para trabajar objetos y espacios para construir en común la memoria y la historia de un determinado asunto o comunidad.

Este presupuesto implica una postura menos estática en relación al saber, a la historia oficial y al lugar de la memoria. Naturalmente los grupos de discusión se esforzaron por “llegar a un consenso”, como si este fuese un camino evolutivo de salvación.

Las dinámicas con los estudiantes permiten revelar algunas dudas en este ámbito de la relación del Museo con la comunidad en estos procesos de construcción de sentido y significado de los objetos, de las historias y las memorias: ¿Cómo serán seleccionados los objetos a exponer? ¿Vamos a exponer, presentar públicamente, o qué dinámicas vamos a utilizar para trabajar la relación objeto/significado/público? ¿Qué estrategia seguir para potenciar la diversidad de perspectivas sobre los objetos a trabajar?

De ahí que las sesiones de trabajo con los estudiantes configuren una oportunidad para *performar* el plano teórico y crítico de sus aprendizajes y los proyectos de la escuela, instándolos a un pensamiento divergente y confrontándolos con sus propias convicciones.

10. Para ampliar sobre este asunto ver Smith, Linda Tuhiwai (1999), “Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples”, Dunedin, New Zealand: ZedBooks, Ltd and University of Otago Press.

En este proyecto los participantes integran un sistema que está intrínsecamente relacionado con las áreas de la educación y el arte. E indudablemente poseemos principios democráticos que germinan modos de pensar y reaccionar en la institución, en las relaciones, los comportamientos. No obstante, es preocupante el esfuerzo necesario para que dentro de las instituciones reine la búsqueda de consenso, sea en la escuela o en el Museo, asunto que trataré a continuación.

Prácticas políticas pedagógicas

Volvamos a los cuestionamientos del estudiante. ¿Serán las memorias de la población compatibles con el deseo de participación en la institución museística? ¿Qué postura debe adoptar el Museo ante esta participación? ¿Esta participación es factor esencial para el entendimiento de la relación entre la institución y la comunidad?

Naturalmente a lo largo de este texto, y en particular en esta parte, se evidencian posicionamientos del sujeto, que confieren al escrito dimensión de sinceridad e implicación y confieren a los cuestionamientos presentados una visión que rechaza la neutralidad, aunque esta se presente de forma no autoritaria.

Carla Padró (2003) distingue tres tipos de cultura institucional, la tradicional, la democratizadora y la crítica. A cada una corresponde un modo de entendimiento de las políticas de los Museos, respectivamente la Museología Formalista tradicional, la Museología Analítica (aquí denominada de Nueva Museología) y la Museología Crítica. Vimos anteriormente que la Nueva Museología ve a la comunidad como parte del Museo. Sin embargo, segundo Padró (2003), en la cultura institucional de la Nueva Museología las prácticas demuestran una contradicción entre la construcción académica, didáctica, elitista, de los contenidos que se seleccionan para hacerlos públicos, y su materialización en la que el visitante sigue teniendo una experiencia visual y de consumo, más que de lo real en sí (paradigma posmoderno de simulacro).

Es en las premisas de la Museología Crítica que se busca explicar esas contradicciones. De acuerdo con Bunch (1995) el Museo debe ser un espacio agonístico, un lugar de conflicto y controversia, donde se muestran los procesos de lucha política, confrontación de visiones e intereses, así como procesos de negociación/decisión de las partes integrantes (visitantes/población, equipo técnico).

Este abordaje materializa en el espacio del Museo los principios de la democracia radical y agonista de Mouffe y Laclau (1986). Estos proponen el equilibrio del concepto de igualdad y es con base en esos presupuestos que desarrollan la teoría de una democracia radical y plural. Radical en el sentido de interferir en la raíz de la esencia democrática, y plural en el sentido de formas diversas de adaptación a los espacios sociales en cuestión.

Podríamos afirmar que el objetivo de la política democrática es transformar el «antagonismo» en «agonismo». La principal tarea de la política democrática no es eliminar las pasiones ni relegarlas a la esfera privada para hacer consenso racional, sino movilizar dichas pasiones de modo que promuevan formas democráticas. La confrontación agonística no pone en peligro de la democracia, sino que en realidad es la condición previa de su existencia. (Mouffe, 2007, p.20)

Desde esta perspectiva se reconoce que los Museos son inevitablemente actores de relaciones de poder con otras instituciones y prácticas de la realidad cultural de cada contexto y del contexto global.

Si aceptamos que las relaciones de poder son parte constitutiva de lo social, entonces la principal cuestión de la política democrática no es cómo eliminar el poder, sino cómo constituir formas de poder compatibles con los valores democráticos. (Mouffe, 1999, p.16)

En este caso las claves de esta cuestión son las narrativas silenciadas e incluso los discursos ocultos. Así, el reconocimiento de que el poder es parte del ADN de lo social, implica el esfuerzo de proponer formas de poder narrativo más plurales. Estas buscan que la pluralidad de voces sea un imán para las tensiones que construyen el colectivo, el territorio y los relatos, en detrimento de una “historia única”, concepto enunciado por Chimamanda Ngozi Adichie (2009). Solo así estaríamos concienciándonos de la necesidad de transformar las relaciones de poder, sin pretender liberarnos de estas, tal como propone Mouffe (1996). Sin embargo, si pusiéramos énfasis solo en la heterogeneidad y en la incommensurabilidad de las narrativas, ni podríamos reconocer que hay algunas diferencias que se construyen como relaciones de subordinación y que, por tanto, deberían ser cuestionadas por una política democrática radical (Mouffe, 1996).

Esas diferencias provienen del hecho de que construimos nuestra identidad personal entorno al principio de singularidad, del hecho de que somos únicos. Para Chantal Mouffe, la deconstrucción de las identidades esenciales debe ser vista como condición necesaria para la comprensión adecuada de la diversidad de relaciones sociales a la que los principios de libertad e igualdad deben aplicarse. En el caso del cuestionamientos del estudiante relatado al inicio del artículo, se alude precisamente a la problemática de la no homogeneidad de la identidad colectiva de Tarrafal y de la necesidad de revelar su diversidad en el MP (esta diversidad de voces no está garantizada solo con las perspectivas de las instituciones que lo componen: M_EIA, SUCLA, IIPC) provocando espacios para las diversas voces de la propia población.

La preocupación del estudiante estaba enfocada hacia la coherencia de los valores conceptuales entre el proyecto museológico y el proyecto museográfico del MP, de manera que no se caiga en la tendencia de representar como homogéneas comunidades de trabajadores de la fábrica, o ligadas a la pesca. Sabemos que no existe ninguna posición en la que un sujeto tenga definitivamente aseguradas todas sus vinculaciones (Mouffe, 1996). Cualquier posición de sujeto está constituida

dentro de una estructura discursiva esencialmente inestable, sometida a una variedad de prácticas articuladoras que la subvierten y transforman constantemente. Así, no existe ninguna identidad social que pueda ser completa y permanentemente adquirida (Mouffe, 1996). Por tanto, en el caso del territorio de Tarrafal, aunque podamos mantener la noción de esa comunidad de operarios de la fábrica, refiriéndonos al sujeto colectivo, podemos, tal como propone Chantal Mouffe (1996), alejar la existencia de una esencia común, y encarar esa unidad como resultado de la fijación parcial de identidades a través de la intersección de diversas posiciones de sujeto. Lo mismo podemos decir de las identidades colectivas, definidas temporal y parcialmente en las intersecciones que se generan entre nosotros y los *otros*, la comisión científica y los estudiantes, el Museo y los visitantes/comunidad.

Museo, Escuela, y Diseño: espacios agonísticos para la creación de posibilidades presentes

Las prácticas educativas y los Museos, tal como las de las escuelas, tienden a reproducir discursos fijos, homogéneos y desconectados de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos. Por ello, es necesario que se preste la misma atención tanto a las prácticas museológicas como a las escuelas de arte y diseño a través de la crítica del saber estable y fijo, por parte de los docentes

Según Bell Hooks (2003) la actitud de apertura radical solo es posible si provocamos aprendizajes a partir de la incertidumbre y la ambigüedad, si indagamos en nosotros mismos a lo largo de los procesos y nos dejamos llevar por lo que no sabemos, por tanto, sin caer en la falacia del control. Este principio reflexivo y procesual nos remite a otro nivel de la cuestión, a la relación transversal de la educación. Se trata de un lugar de experimentación, donde no hay un principio ni un fin, pero hay un “durante” en el tiempo que se activa, el tiempo en que estamos juntos, como semejantes, de la misma manera que la instalación propuesta por la Museología Crítica (en la que la exposición sucede mientras existe debate).

En este sentido, se torna insuficiente encarar al visitante y al estudiante como meros consumidores de los contenidos emanados por estas instituciones. ¿No necesitaríamos antes de conocer las diferentes concepciones sobre lo que se decide enseñar y sobre las posibilidades de aprendizaje que se potencian las relaciones entre los sujetos implicados, los discursos, estrategias y prácticas que privilegiamos, subestimamos o excluimos? Estas cuestiones contribuyen a una apertura radical a nuevas perspectivas de aprendizajes, saberes y formas de pensar. La tendencia es que consideremos que, para que esta apertura tenga lugar, el comisario o el docente, ‘el mediador’, debe dar voz y autoridad a los visitantes y a los estudiantes. Desde esta perspectiva, si se les ve como sujetos inteligentes y no como consumidores

habría que transformar el Museo y la escuela en espacios de emancipación¹¹.

¿Cómo es posible subvertir los currículos, las directrices, los propios límites del campo del diseño y:

- transformar las prácticas pedagógicas en experiencias educativas, sociales, políticas y estéticas de la vida de los estudiantes y de toda la comunidad escolar y civil?
- crear consciencia crítica y transformar el papel del diseñador más allá de las fronteras de la silla, del logotipo, de la estantería, del sitio web, ...?
- pensar y diseñar el cambio del mundo social?

En el caso que nos ocupa, el MP, los estudiantes tienen la responsabilidad de encarar los diversos ámbitos de acción del diseño y las necesarias transformaciones de cara a las nuevas tipologías de Museos, provocando procesos de *otredad* en estos. Así, buscando dar respuesta a los factores de la vida social y cultural del momento que están viviendo, el patrimonio pasa a ser entendido como un factor propio del presente, de igual modo que es un elemento de consagración del pasado. El espacio agonístico potencia la creación de posibilidades en el presente. Es vital que la construcción de una institución en la que se den relaciones radicalmente democráticas surja de un cambio que estamos experimentando ahora, y no de una esperanza depositada en el futuro.

Referencias bibliográficas

Araújo, H. M.M. (2012). *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Rio de Janeiro: Pontificia Universidade Católica.

Balerdi, I. (2002). ¿Qué fue de la nueva museología? El caso de Québec. *Artigrama*, 17, 493-516.

Bunch, L. (1995). Fighting the good Fight: Museum in the Age of Uncertainty. *Curator*, 74.

Decarli, G. (2003). Vigencia de la Nueva Museología en la América Latina: conceptos y modelos. *Revista ABRA*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional, Costa Rica: Editorial EUNA, junio a diciembre, 2003.

11. Este concepto obliga a reflexiones con mayor profundidad que no se encuadran en los objetivos de este artículo. Ver Bell Hooks (2003) y Elizabeth Ellsworth (1989).

Declaración de Québec, Declaración de Québec. *Museum*, 148, 200-201, Paris: ICOM.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this Feel Empowering? Working through the repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard educational Review*, 59.

Fernández, A. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Gouveia, C.H. (2013). *Museusem Cabo Verde: inovação e continuidade*. In Anais do Museu Paulista, São Paulo, N. Sér. v 21.n.1. enero-junio, 2013 (pp 63-76).

Hooks, B. (2003). *Teaching community. A pedagogy of Hope*. Nova York e Londres: Routledge.

Laclau, E., Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Ediciones Letra.

LaCapra, D. (2008). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Leibowitz, H. W. (2008). *Making Memory Space: Recollection and reconciliation in Post- Apartheid South African Architectur*. RMIT University.

Margolin, V. (2014). *O Design e o Risco de Mudança*. Porto: Verso da História y ESAD.

Mouffe, C. (1996) [1ª ed.1993]. *O regresso do Político*. Lisboa:Gradiva.

Mouffe, C. (1999). Por una política de identidad democrática. In Seminario Globalización y diferenciación cultural. Barcelona: Museu d'ArtContemporani de Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Mouffe, C. (2007). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Servei de Publicacions de la UniversitatAutònoma de Barcelona.

Mouffe, Chantal (2012) [1ª ed.1992] (org). *Dimensiones de democracia radical: pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Prometeo Libros: Buenos Aires.

Navarro, Ó. R. (2006). Museos y museología: apuntes para una museología crítica. In XXIX Congreso Anual del ICOFOM / XV CONGRESO Regional del ICOFOMA LAM Museología e Historia: un campo de conocimiento, Argentina.

Órtega, N. (2011). Discursos y narrativas digitales desde la perspectiva de la museología crítica. *Dossier Museo y territorio*, 4, Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga y Fundación General de Málaga.

Padró, C. (2003). La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. En Lorente, J-P. y D. Almazán, *Museología crítica y arte contemporáneo* (pp.140-160). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. En *Dossier Museo y territorio*, 4- 2011, Área de Cultura del Ayuntamiento de Málaga y Fundación General de Málaga.

Pratt, M. L., (1999). *Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: EDUSC.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: ZedBooks, Ltd e University of Otago Press.

Almeida, J. (2015). *O Museu da Pesca, Perspectivas da Nova Museologia*. Trabalho final de Estudos de Design III. M_EIA, Cabo Verde.

M_EIA (2014). *Museu da Pesca no Tarrafal de São Nicolau - Notas Conceptuais*. Documento de Coordenação Científica do Museu da Pesca, M_EIA, Cabo Verde.

M_EIA (2014). *Relatório 1 e 2 das equipas de M_EIA a Tarrafal de São Nicolau*. Relatórios, M_EIA, Cabo Verde.

M_EIA (2015). Dossier Final da 1ª fase do Projecto Museu da Pesca. Dossiers, M_EIA, Cabo Verde.

Brito, M. de R. (2012). *Projecto do Museu Nacional da Pesca, na SUCLA, município do Tarrafal de São Nicolau*. IIPC, Cabo Verde.

M_EIA (2014). *Museus mestiços – discurso em língua portuguesa de renovada experiência em Cabo Verde*. Candidatura de M_EIA a Projetos de investigação nos domínios da língua e cultura portuguesas, M_EIA Cabo Verde.

Referencias online

Programa #18 Otra Vuelta de Tuerka - Pablo Iglesias con Chantal Mouffe, 15 de febrero de 2015, disponible online en <https://www.youtube.com/watch?v=BXS5zqijfA4>

Programa TED con Chimamanda Adichie, disponible en www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Html

Sitio web oficial del IIPC disponible en <http://www.iipc.cv/>

Sitio web oficial de la ICOM disponible en <http://icom.museum/>

Todos los enlaces estaban disponibles en la fecha de entrega del artículo: 20 de julio de 2016.

Txgá, bo entrá*

O rasto e o ímpeto do fazer colectivo

Ana Reis, Cynthia Tavares, Lucilene Carvalho, Natísia Fonseca, Rita Rainho e Stephanie Fortes

Setembro 2016

0. Introdução. (Antes de tudo)

1. Encontro com os debates

1.1 Vozes que emergem após debate

1.2. Os *outros* que *eu* também sou

2. Educação Artística

2.1. Educação artística e estigma

2.2. Fronteiras disciplinares e processos

2.3 Saberes “indisciplinados”

3. Envolver-se nos processos

3.1. sujeitos (in)sujeitados

3.2. Os “estrangeiros”

3.2. As “comunidades”

4. Jeitos de terminar no texto: continuar na luta

0. Introdução. (Antes de tudo)

Perante a insuficiência de um tempo curto e lento, breve e intenso, durante o 4º Encontro Internacional sobre Educação Artística (4º ei_ea), propusemo-nos ao exercício da sua dilatação e inauguração desta escrita. Assumimos o artigo que vem escrito a doze mãos, num movimento de elaboração comum, onde cada uma se coloca como as suas diferenças. A sua expressão formal assume, entre os enquadramentos e reflexões, partes dos diálogos que alimentaram o processo da escrita colectiva acompanhados de vozes mais distantes que nos chegam através das leituras, contribuindo para as interrupções locais.

Somos mulheres inquietas, vindas de contextos diferentes, aqui no papel de estudantes e professoras. Formalmente somos estudantes do mestrado integrado em Arquitectura (segundo ano), da licenciatura de design (primeiro ano), da licenciatura em design via ensino (quarto ano) e professoras desses mesmo cursos e dos outros. Na prática somos

estudantes e professoras da escola, qualquer que seja o projecto, campo de estudos, aula ou curso.

Pertencemos à M_EIA e o que lhe desejamos raramente tem contornos claros. O que está definido, com estes nossos encontros após Encontro, é que daremos continuidade a esta corrente, desafiando os deslocamentos que nos veio provocar, espelhos do desejo das discussões em que queremos continuar a participar. Ficou em nós, na escola, o rasto da discussão do 4º ei_ea, ficou a emoção dos questionamentos, das perguntas sem resposta, da razão invisível do *fazer aqui*. Ficou o ímpeto, que a nós diz respeito, de debater e irreverentemente continuar a fazer pensar, transformando no corpo e na voz esta acção comum. Nisso estamos, as seis.

A forma como cada uma se coloca, depende da linguagem do seu corpo, se se assume no discurso e *pré-conhecimento* que tem dos assuntos ou na disponibilidade de quem se deixa levar pelo que vê pela primeira vez. O que é certo, é que saímos da nossa acomodada rotina, *desprogramámos* as nossas tarefas e ocupações, para, cada uma com seu corpo, suas mãos lavradoras dos seus pensares e projetos em construção, se colocar perante um conjunto dúvidas sobre os seus posicionamentos.

1. Encontro com os debates

O 4º ei_ea retorna a Cabo Verde, onde já se tinha realizado o 1º, em 2010, e, portanto, é um regresso para alguns e um primeiro contacto para outros. Este encontro não pede aos participantes que venham e exponham o fruto daquilo que andam a pensar e a investigar, mas propõe um desafio comum: aproximação e debate em torno das controvérsias, mas também possibilidades da educação artística da contemporaneidade. Assim, por um lado, introduz-se a exposição do anfitrião a olhares alheios, mas cúmplices, a *soslaos desconfiados*, a ânsias, expectativas e a perplexidades de uma escola de arte do futuro e, por outro lado, provoca-se um exercício intenso de introspecção sobre a fragilidade, mas também e sobretudo de irreverência no acto de resistir e abrir o sentido de aprender numa escola de arte em Cabo Verde.

Assim, ao contrário das Conferências, Painéis e Comunicações de autores cansados de se inventarem a si próprios no formato de sempre, nas ideias conhecidas e nas premissas e obrigações científicas legitimadoras dos vários domínios da investigação, o 4º ei_ea provocou um encontro de corpos, alimento *d'terra*, alma de mar, pés de vento, caminhos de ilha sem destino objectivo, um chegar múltiplo, próprio do início de um vínculo afectivo. Mas nesta diferença marcante há, na perspectiva de quem cá está, esta posição a partir da qual perguntamos: O que os fez vir? O que esperam encontrar? O que é que *eles* querem afinal de *nós*? O que queremos *nós* que *eles* vejam, não vejam, digam, não digam?

Sentir-se acolhido em algum lugar depende muito de quem chega, de quem está e do lugar para onde se vai. Estar em *casa* fora de casa é sempre uma tarefa que passa pela

personalidade das pessoas, o que torna normal algumas pessoas se sentirem *invadindo* o espaço do *outro* ou não.

Acolher alguém que chega com um sorriso estonteante e braços abertos, teve necessariamente que passar pela educação e conselhos da *vovó*. Muitos dedicamo-nos fielmente a esse conselho de ser um bom anfitrião que incorpora o “volte sempre que quiser” como a despedida. Dedicamos tempo a quem chega ao seio da nossa família, fazendo-o sentir parte de uma realidade que em breve, é certo, “abandonará”. Assim, viver numa ilha envolve-nos nessa condição afectiva de receber quem sabemos que em breve vai partir. Muitas dessas conversas de conhecimento envolvem verdades nunca ditas, em que a vontade de partilhar é um impulso e as omissões são um hábito de transparecer simplesmente aquilo que se quer.

Abrimos as portas, é certo, recebemos de braços abertos, mas perguntamo-nos com estranheza que motivo moveu estas pessoas dos seus espaços conhecidos, as deslocou dos seus problemas e indagações, para virem para este, para se disponibilizarem a pensá-lo connosco, para assumirem este papel talvez ingrato, mas sincero, de falarem sobre os desafios da ação da M_EIA, no seu percurso e história a partir apenas de um dos seus projectos e de um contacto tão breve.

E no encontro, como se posicionam na crítica aquele que a coloca a partir de dentro e aquele que a projecta de fora? E quais os limites desse estar *dentro* ou *fora* do projecto? Também nós, a partir deste condensado encontro, nos questionamos sobre o espaço e as escolas de onde vêm estes investigadores. Qual o seu entendimento da educação artística? Como são e que projectos têm? Como se relacionam com as comunidades? Como se decidem as mudanças e como se integram professores e estudantes?

A razão pela qual o 4º ei_ea acontece aqui é outra questão que navega pela cabeça de muitos. Na perspectiva de uns, trata-se de um lugar que não tem nada para oferecer, outros disponibilizam-se a explorá-lo e a trabalhar o seu potencial. Trata-se de uma tarefa de ver o invisível, na medida em que tudo está na eminência de acontecer. Depende de nós.

1.1 Vozes que emergem após debate

Através dos debates que aconteceram nos grupos divididos por cada projecto e no debate conjunto, transpareceram de formas mais e menos evidentes as diversas concepções relativamente à educação artística, à educação, à arte, aos projectos comunitários, à própria definição de comunidade e à “escola de arte”, o que nos permitiu reposicionar e reperspectivar a nossa própria concepção acerca da escola em que nos integramos, relativamente a outras ideias. Este encontro do qual resultaram interações, não só através dos diálogos mais consensuais, mas também das manifestas colisões culturais, revelam as heranças e as sobrevivências históricas que nos moldam e que nos fazem olhar para o *outro* a partir da nossa perspectiva particular e portanto das nossas pré-concepções.

Os projectos apresentados são parte da escola em movimento, quer enquanto entidade guiada por missão e valores, quer enquanto corpo constituído por sujeitos (professores, estudantes, etc.) em constante transformação, mas são também parte dos desejos e desígnios dos elementos das comunidades onde foram desenvolvidos ou se desenvolvem. Serão também parte daqueles que a observam, daqueles que se apropriam, daqueles que a discutem, e foi nessas *nuances* dos sentidos de pertença e presença que surgiram as discussões alimentadas pelas interações da posição e do pensar de cada um.

Stephanie Como se pode discutir algo sobre ou de alguém que não está presente? Em determinado momento quando estávamos todos reunidos (junto com aqueles que vieram de fora), estávamos todos a discutir acerca da arte e dos projectos da M_EIA... Mas no fundo, onde queríamos chegar? Algum sentido do ensino... E, se estávamos aqui a falar de uma escola e dos alunos em si, não se sentia a voz dos alunos. Então a determinada altura pensei: se calhar estão a falar da minha terra e da educação artística, do lugar onde estou, da escola onde estou a estudar, dos alunos e perguntei-me se o resultado disso fosse influenciar o futuro ou os caminhos que iriam ser traçados para nós.

Linda *It galls us [indigeneous] that Western researchers and intellectuals can assume to know all that it is possible to know of us, on the basis of their brief encounters with some of us.* (SMITH, 1999:1)¹

Rita Tu estavas presente, o que sentiste?

Stephanie Senti a necessidade mesmo de ... acho que não seria possível que todos estivessem presentes e participassem nos momentos em que estivemos aqui (Sala de Desenho) a falar todos juntos.

Rita Não sei se te percebi. Ou se concordo.

Sofia Em que é que não concordas? Eu sinto que claramente se percebeu o “peso” das presenças. Cada um assumiu tempos diferentes, abrindo mais e menos possibilidades do debate na afirmação das suas posições.

Rita A questão da presença não é fundamental. O que sentiram, Cynthia e Natísia?

Natísia Achei mais que *e/les* estavam a colocar-se no nosso lugar e a tentar mostrar o que seria melhor para nós, mas dependia da percepção de cada um. Não acho que estavam a decidir, mas a colocar-se no nosso lugar.

¹ **Linda** É irritante para nós [indígenas] que investigadores e intelectuais ocidentais possam assumir que sabem tudo o que é possível saber sobre nós, com base nos seus breves encontros com alguns de nós. (SMITH, 1999:1) (tradução livre)

Rita Não sei se hoje podemos dizer o *nosso lugar*, ou o *lugar dos outros*. Podemos fazer perguntas, penso que seria mais isso, desvelar algumas problemáticas. Por exemplo no caso das presenças, penso que quem esteve menos presente foram as comunidades. Foram visitadas por nós. E nesse lugar tiveram mais a função de descrever do que decidir acerca do seu futuro. Mas aqui, na M_EIA, uma pequena parte dos estudantes estava. Entendiam o que se estava a dizer, mas para interromperem ou colocarem a sua preocupação não se sentiam tão à vontade...

Natísia Só quando fomos solicitados.

Cynthia No grupo pequeno sim. Mas no grande claro que não.

Stephanie Na apresentação nem tudo foi dito.

Rita Acho interessante colocar a questão de quem está presente, como é isso de decidir sobre o futuro. E por isso, mais do que estar presente, talvez seja importante quem tem voz, que linguagem usa, que legitimidade tem. Depois teríamos outros níveis da questão que é como se decide, como se operacionalizam as decisões... É que às vezes decide-se uma coisa nova e faz-se como se fazia sempre.

Como olhamos o *outro* e a alteridade que dele entendemos que advém, como entendemos a divergência e a crítica, que reconhecimento damos e a quem, e como nos sentimos e “digerimos” as discussões, foram parte das perguntas que ultrapassaram as próprias perguntas em torno do objecto central do encontro, a educação artística hoje.

O exercício aqui consiste em, tomada consciência da nossa percepção construída e situada, recolocarmo-nos numa reconstituição dos processos que permita pensar o presente da escola e extrapolar possibilidades futuras. Para além de se nos colocar o problema da legitimidade para debater “as questões dos outros” sem podermos nunca colocarmo-nos *no seu lugar*, interrogamo-nos acerca das motivações que nos impelem. Será que pretendemos apreender diferentes modos de ver, agir relativamente a um futuro de escola, a sentidos para a educação artística ou iremos focar-nos na transformação que em nós se opera ao reflectirmos sobre *eles*?

1.2. Os *outros* que *eu* também sou

Muito embora o momento global se esteja abrindo em fissuras que rompem as narrativas únicas, as novas formas, os neo-colonialismos, revestem com o nome de emancipação, aquilo que é, enfim, não mais do que o puro funcionamento perverso do sistema capital financeiro que imperceptivelmente manipula e domina.

No que toca à nossa área, têm-se sucedido os encontros de várias perspectivas e concepções sobre as formas hegemónicas da educação artística, algumas discussões

sobre os processos de libertação do modelos, das formatações e das pré-soluções, porém tendendo à suavização das zonas de contacto e violência do encontro colonial. O reconhecimento dessas zonas de conflito poderia potenciar um espaço de construção antagónica, mas significativa no domínio do comum. Talvez nos discursos já se tenham forjado importantes mudanças conceptuais, porém é nas práticas de cada um e do colectivo que parece residir a insuficiência das palavras.

Um projecto ousado e irreverente como a M_EIA, tem-se tornado possível também na diluição de fronteiras, entre o projecto utópico e as práticas, entre quem é de dentro e fora, quem é estrangeiro e local, o que é endógeno, adaptado e apropriado, de tal modo que ambos os lados, são territórios de diferença, mas eventualmente comuns no seu tempo.

No entanto, essas diluições não impedem que se identifiquem as diferenças e particularidades a partir das quais podemos ver melhor as conexões e os elementos comuns, porque não há limites definidos que nos determinem, senão obstáculos a superar. A admissão das diferenças e o pensamento e acção que se delineiam a partir delas permite-nos uma explicação mais precisa dos cruzamentos.

Situar as experiências e dotá-las de rostos, considerá-las nas suas singularidades e particularidades, olhar os *outros* e reconhecê-los como participantes, evitar-nos-á a exterioridade e a generalização que constituem muitos discursos e implicar-nos-á enquanto responsáveis na concretude deste momento e deste projecto que é a M_EIA. Viemos de fora e de dentro falar do que está mais intrincado nas vidas de alguns, mas consideramos neste movimento que também *nós* somos *outros* aos olhos de quem nos olha e, portanto, tornamo-nos responsáveis pelas considerações que tecemos e o modo como as comunicamos. Daí o impronunciável, os receios e as hesitações, as ocultações naturalizadas, as reescritas a que nos submetemos no reconhecimento dos *outros* com que comunicamos.

Stephanie Em que sentido as tensões contribuem para a educação artística? Interpretando as tensões como conflitos, como impossibilidades, como confrontos entre conhecimentos, saberes e posições diferentes, até mesmo opostos, consideramos que os impasses podem dar lugar às partilhas, mas também podem conduzir a imposições de ideias e de soluções que se apresentem como “melhores”.

Natísia A partilha tem que ser “consentida” por ambas as partes? E a partilha é condicionada pelo que desejamos saber?

Rita E será que condicionamos o que desejamos saber pelo que nos é partilhado? por aquilo que aparentemente está disponível, está sendo reconhecido e legitimado?

Sofia Se as tensões e os dissensos dão lugar a impasses, provavelmente atingiu-se um momento em que o *outro*, ou *nós* mesmos, não sejamos reconhecidos como um participante livre num processo democrático.

Rita A obrigação ética de evitar conflitos não será promovida pela crença ou cultura de que o consenso é um princípio democrático.

Chantal *En el ámbito de la política, esto presupone que el «otro» ya no sea percibido como un enemigo al que destruir, sino como un «adversario»; es decir, como alguien cuyas ideas vamos a combatir pero cuyo derecho a defender las dichas ideas no vamos a cuestionar. (MOUFFE, 2007:19)²*

Chantal *La principal tarea de la política democrática no es eliminar las pasiones ni relegarlas a la esfera privada para hacer consenso racional, sino movilizar dichas pasiones de modo que promuevan formas democráticas. (MOUFFE, 2007:20)³*

O conceito de consenso traz questões que este artigo não pode abranger. No entanto, este e, em oposição, o próprio conceito de conflito anteriormente avançado, compõem uma teia de resistência no pós encontro que acompanhou as conversas e os processos de escrita colectiva.

Interessa, não obstante a complexidade dos referidos conceitos, que a interação promovida pelas discussões, não se reduza à reacção do *outro*, mas antes incorpore a sua identidade e liberdade, na precaridade destes movimentos.

2. Educação artística

Onde é que entra a educação artística? Foi, pelo que conseguimos apurar, a questão presente nos três grupos que se dividiram pelos três projectos e, provavelmente, das que constituiu maior polémica.

Os grupos conheceram os projectos do Atelier Mar/M_EIA, mais significativos na perspectiva de articulação entre os objectivos de desenvolvimento local e cultural e as premissas de aprendizagem da escola de arte – o Museu da Pesca, em São Nicolau, o Projecto de Desenvolvimento Comunitário de Lajedos e o projecto na comunidade de Planalto Norte, em Santo Antão.

O âmago do debate esteve relacionado com a educação artística, o seu sentido contemporâneo e a sua inerência aos projectos da M_EIA e do Atelier Mar, em Cabo Verde.

² **Chantal** No campo da política, isto pressupõe que o "outro" não é mais percebido como um inimigo a destruir, mas como um "adversário"; isto é, como alguém cujas ideias vamos combater, mas cujo direito de defendê-las não vamos questionar. (Mouffe, 2007:19) (tradução livre)

³ **Chantal** A principal tarefa da política democrática não é eliminar paixões nem relegá-las à esfera privada para criar consenso racional, mas mobilizar essas paixões de modo a promoverem formas democráticas. (Mouffe, 2007:20) (tradução livre)

Dividiram-se as posições relativamente ao que é a educação e ao que é o “artístico” e quanto mais se aprofundam as definições, as delimitações dos campos, menos próximo se está da visão dos referidos projetos.

Sob a forma como se aprende e que depende desta visão, estamos a *ser sujeitos*, nós, os alunos e professores, e as comunidades. E a questão mantém-se. Mantém-se porque as aprendizagens se organizam e expandem em torno da realidade local e é aí que o próprio sentido da educação e do “artístico” se vê constantemente suspenso, em revisão, transformando-se afinal no campo necessário para se ajustar aos desejos dos vários sujeitos, na escola e nas comunidades.

Na M_EIA, a educação artística expandiu o seu âmbito para incluir todas as formas de cultura visual e valorizam-se as perspectivas sociais, especificamente a partir da cognição interactiva e no processo de formação identitária. As características dos projectos e mesmo os traços identitários da educação artística na M_EIA estão definidos pelo conceito de aprendizagem que se vincula à pesquisa na relação com o território. O interessante é que se pretende que surja do saber local e se mantenha em profunda relação com os desígnios do devir, tensões entre a tradição e o novo, entre arte e cultura, entre saber e não saber, o saber e a verdade.

2.1. Educação artística e estigma

É nesta relação com o território que se fundam as pesquisas que servem de base e de ponto de partida para as aprendizagens na M_EIA, colocam-se-nos questões éticas relativamente às intervenções, às interferências, aos modos de comunicar, de desocultar esses saberes locais. Percebendo os preconceitos, tendo consciência das tendências que desejamos importar, procuramos compreender ainda assim os desafios do contraste, do movimento entre a adequação, o sustentável e a possibilidade de *desvio*.

Em cada situação em que nos confrontamos com um lugar e a sua comunidade, confrontamo-nos também com os nossos receios, indecisões e convicções. Ouvimos as vozes que nos acompanham, no sentido em que com elas partilhamos ideias, e ouvimos as vozes dissonantes, talvez mais perturbadoras e mais instigantes, e interrogamo-nos acerca das possibilidades de acção e as suas consequências, estas não deixam de ser a reflexão acerca do que nos (con)forma.

Lucilene Que é que eu poderia fazer na minha zona? Se falasse de educação artística? A minha tia perguntou-me se eu ia *usar* a educação artística com crianças do ensino básico ou com um grupo de mulheres, que estão mais interessadas em aprender, em “ser criativas”, do que as próprias crianças, dizia ela. Eu tinha uma dúvida. No Planalto tínhamos que pensar como íamos entrar com a educação artística, se era com as crianças, adultos ou todos que estão lá no Planalto...

Ana E além de refletir sobre a abordagem, todo(a) educador(a) deve refletir sobre a escola e o contexto no qual essa está inserida (a comunidade), a atividade que pretende propiciar e o coletivo de educandos(as), e indivíduos deste coletivo, ao qual essa atividade é direcionada. O(A) educador(a) deve se colocar dentro da realidade em que ele(a), a escola, e os(as) educandos(as) estão inseridos(as) de forma crítica. Deve conhecer a comunidade da qual a instituição faz parte, observar como a instituição se porta diante desse contexto sociocultural e como os(as) educandos(as) e membros da comunidade se portam diante da escola e de sua própria comunidade. (BARBOSA, 2008:s/n)

Ana Há muitos projetos interessantes em desenvolvimento no Nordeste [do Brasil], por exemplo. Mas há quem pense apenas em formar orquestras para algumas empresas mostrarem que têm responsabilidade social. (...) Há projetos que instalam ateliês temporários em favelas, em que a comunidade ajuda um artista famoso a pintar o que ele determina. Há outro, apresentado como grande projeto social, que leva artistas para decorarem a casa de favelados. Isso é oportunismo das pessoas explorando a ingenuidade dos pobres. Ou no mínimo uma brutal falta de consciência política.

Rita No grupo em que participei (Planalto), o entendimento do fazer artístico na comunidade não era consensual. Para alguns, passava por levar a estética e o fazer criativo para a comunidade, “levar a arte para a comunidade”, num gesto de salvação ou de recuperar um direito que as pessoas tinham. Depois havia outras que defendiam que a arte só “atrapalhava” a educação artística, defendendo que o artístico era uma atitude de consciência e valor no comportamento relacional. E ainda se discutiu que a arte antes era o “saber fazer” e agora a arte é o “fazer pensar”, ainda que se falássemos do trabalho do artista estaríamos diante do “concretizar” e na educação artística do “processo em si”.

Afinal o modo como nos vemos a nós mesmos, vem muito de ideias pré-estabelecidas de como é ser profissional de tal campo científico, artista, arquitecto, designer, educador, ou mesmo estudante destas ou outras áreas. O modo como nos vemos tem também muito que ver com o olhar com que nos vêem. E no fundo, qual é a nossa perspectiva? e a nossa perspectiva sobre os *outros*? E quanto projectamos sobre *eles*? É nesta co-relação de olhares, entre como nos vemos, nos vêem e os vemos, que se cria um movimento de subjectivação inerente aos processos de educação artística. No artigo, procuramos desenhar esses rastros dos movimentos de reflexão, bem como reconhecer a potencialidade do nosso pensamento-ação colectivo.

2.2. Fronteiras disciplinares e processos

Dos princípios tensos da educação artística na M_EIA, se adivinham as longas jornadas de luta entre o que se diz que se pretende fazer e aquilo que se faz, e como se gostaria de fazer, enfim aquilo que há de potência no projecto utópico de uma escola de arte comprometida com o seu lugar e com a procura de um coletivo inscrito no político da ação de romper com os modelos estabelecidos do Ocidente.

É assim que sabemos que os campos científicos estão definidos, mas também sabemos que não servem a realidade. Pelo menos não no seu isolamento ou numa não articulação entre si e com essa realidade. Perguntamos afinal, onde termina o campo da arquitectura e se inicia o do design, quando começa o *food design* e onde termina a agricultura, como se relacionam a arte e o invisível das acções?

Sofia Se calhar, em vez de nos perguntarmos onde termina e onde se inicia um campo científico, o que poderíamos perguntar é de que modo colocamos em acção os pensamentos e as ferramentas que nos permitam atravessar esses desfiladeiros?

Stephanie Pontes

Ivan Uma objecção: quem pode servir-se de pontes que não conduzem a lugar algum? – por quê canalizar energias para construir pontes que não levam a lugar algum, em vez de orientá-las primeiro para mudar o sistema político e económico e não as escolas? (ILLICH, 1985:84)

Natísia *Gent ta la de cima, no cre pasa pa kel ote lod. no ta ba ta faze camin moda cabra ta faze pa txi na rotxa, té conde gente ta txa ei dbox. Dpos bo ta faze camin pa sbi de kel ot lod. Tem gente é k ten vertigem inton es ca ta txi. Es ta fca ta spia pa kel ote lod sem faze idea do ké k la tem⁴.*

Irit *We might be able to look at these sites and spaces of education as ones in which long lines of mobility, curiosity, epistemic hegemony, colonial heritages, urban fantasies, projections of phantom professionalization, new technologies of both formal access and less formal communication, a mutual sharing of information, and modes of knowledge organization, all come together in a heady mix – that is the field of knowledge and from it we would need to go outwards to*

⁴ **Natísia** Nós estamos lá em cima e queremos passar para o outro lado. Nós vamos fazer caminho, como as cabras fazem descendo montanha até chegar à ribeira. Depois é fazer caminho para subir para o outro lado. Há pessoas que têm vertigens então não descem. Ficam a olhar para o outro lado sem fazer ideia do que é que tem lá. (tradução livre)

combine all of these as actual sites of knowledge and produce a vector. (ROGOFF, 2010:11)⁵

Numa perspectiva de desenvolvimento endógeno, o Atelier Mar e a M_EIA desenvolvem os seus projectos no sentido da sustentabilidade local intersectada pelo envolvimento das comunidades, dos estudantes e professores. Assim a escola pretende ser um espaço para que as pontes, os modos de questionar, de ir e chegar, sejam os de cada um, os de cada contexto.

2.3. Saberes “indisciplinados”

Na M_EIA , adoptando paradigmas de pesquisa e de investigação que tomam como ponto de partida os saberes locais, procura-se situar as práticas pedagógicas num campo de luta entre os interesses e meios de conhecer do Ocidente, os saberes e as metodologias estabelecidos e conformados, e as formas de resistência do *outro*, os seus saberes “indisciplinados”.

A estranheza e desconfiança com que os estudantes são recebidos nos lugares em que se pretende desenvolver um projecto, nomeadamente os bairros do Mindelo, derivam da experiência que há muito os *oprimidos* registaram daqueles que vêm recolher informações às comunidades locais para usá-las de modos que grande parte das vezes acabam por “sistematizá-los”, “arquivá-los”, até mesmo prejudicá-los, ou que, simplesmente não correspondem aos seus desejos, necessidades, ou prioridades.

Linda *It appals us [indigeneous] that the West can desire, extract and claim ownership of our ways of knowing, our imagery, the things we create and produce, and then simultaneously reject the people who created and developed those ideas and seek to deny them further opportunities to be creators of their own culture and own nations. (SMITH, 1999:1) ⁶*

Rita Como é que do encontro dos saberes (os da academia e os locais) nasce um novo conhecimento que não teria acontecido se não fosse um processo decorrido no seio da comunidade e na resolução de um problema concreto?

⁵ **Irit** Nós poderíamos considerar esses locais e espaços de educação como aqueles em que longas linhas de mobilidade, curiosidade, hegemonia epistémica, heranças coloniais, fantasias urbanas, projecções de profissionalização fantasma, novas tecnologias de acesso formal e comunicação menos formal, um compartilhamento mútuo de informações e modos de organização do conhecimento, todos se reúnem numa mistura inebriante - que é o campo do conhecimento e precisamos de partir dele para combinar todos estes como locais reais de conhecimento e produzir um vector. (ROGOFF, 2010: 11) (tradução livre)

⁶ **Linda** Indigna-nos [indígenas] que o Ocidente possa desejar, extrair e reivindicar a propriedade das nossas maneiras de conhecer, das nossas imagens, as coisas que criamos e produzimos e, em seguida, rejeite as pessoas que criaram e desenvolveram essas ideias e procure negar-lhes novas oportunidades para serem criadores de sua própria cultura e das suas próprias nações. (SMITH, 1999:1) (tradução livre)

Disponibilizamo-nos para reconhecer o saber local, no fundo, apropriamo-nos dele, e com a comunidade podemos visionar novas aplicações...

Sofia Quando falamos do encontro com esses saberes das comunidades, estamos numa posição diferente daquela de que fala a Linda. Ela coloca-se no papel do indígena sobre o qual recai a investigação, mas nós falamos de investigar com a comunidade e não investigá-la, a ela, e aos seus processos. Muito menos pretendemos, na M_EIA, usar os *seus* conhecimentos para fins que as excluam ou lhes neguem oportunidades. O que se torna grande parte das vezes difícil é tentarmos compreender a comunidade a partir do nosso tempo, dos nossos objectivos, e pressupostos. E sobre as aplicações, talvez libertarmos-nos delas.

Irit *When knowledge is not geared towards “production,” it has the possibility of posing questions that combine the known and the imagined, the analytical and the experiential, and which keep stretching the terrain of knowledge so that it is always just beyond the border of what can be conceptualized. (ROGOFF, 2010:4)*⁷⁷

Pese embora toda a controvérsia, o envolvimento, contacto ou proximidade dos professores, alunos da M_EIA, os membros da comunidade nos projectos proporcionam os encontros dos saberes, revelam parte da importância do desvio da rotina das aprendizagens programadas e estruturadas por outros, para dar lugar à experiência, ao fazer, ao construir resoluções dos problemas específicos deste contexto que é Cabo Verde.

Pensando numa acção específica do Planalto Norte, como exemplo dos projectos em discussão no 4º ei_ea, reflectimos sobre estes encontros, apropriações e cruzamentos de saberes. O isolamento e a dificuldade de transporte e escoamento dos queijos frescos tornaram necessário pensar em processos de cura usando os poucos recursos locais. No cruzamento dos saberes locais, aqueles a que chamamos “indisciplinados”, com o conhecimento dos processos de cura, das características geológicas deste lugar, da arquitectura e do design, projectaram-se umas “grutas de cura” escavadas na rocha, pozolana, aproveitando a sua inércia térmica que cria as condições de temperatura e humidade indicadas para o processo de cura do queijo.

Este projecto, de uma simplicidade que torna a solução aparentemente óbvia, acopla riqueza à sua concretização através das suas premissas de base que o constituem enquanto foco de “resistência ao capitalismo” e à economia global para se constituir enquanto alternativa local sustentável. Não se coloca portanto a questão da ampliação das

⁷⁷ **Irit** Quando o conhecimento não está voltado para a “produção”, ele tem a possibilidade de colocar questões que combinam o conhecido com o imaginado, o analítico e o experiential, e que continuam a ampliar o terreno do conhecimento para que ele esteja sempre além da fronteira do que pode ser conceptualizado. (ROGOFF, 2010: 4) (tradução livre)

assimetrias causadas por certos modelos de desenvolvimento, mas antes a da melhoria das condições de vida locais a partir dos recursos disponíveis.

Portanto, no caso do queijo curado do Planalto Norte, não se encontraram soluções massificáveis, nem soluções permanentes. Continua a luta, no sentido em que a Cooperativa dos Resistentes do Planalto Norte se mantém na procura de articulações dos vários pastores discutindo-se, por exemplo, as possibilidades de adopção de uma identidade colectiva que integre todos os produtores ou de demarcação de cada um deles. Esta decisão é politicamente relevante, no sentido em que se encontram em oposição o discurso de uma comunidade que se quer unida e factores ligados ao marketing e à própria comercialização, induzidos por pressões de mercado.

É no confronto com o desvio e com a real necessidade que nos debatemos com a insuficiência dos nossos saberes, das nossas ideias. Nesse ambiente, as habituais fronteiras de cada um, de cada saber, tendem a perder sentido em favor dos desafios da acção comum, articulada e participada.

Nos próximos pontos faremos pequenas aproximações às conversas e reflexões em torno de como nos envolvemos nos vários projectos, como se envolvem as comunidades, como tudo isso surge devolvido à escola e à aprendizagem em educação artística.

3. Envolver-se nos processos

O projecto político inerente à criação da M_EIA, uma escola de arte no arquipélago de Cabo Verde, assenta numa profunda determinação de proporcionar novos destinos de educação artística no ensino superior no país. No horizonte da escola implementam-se princípios conceptuais que a estruturam: o de questionamento da herança colonial portuguesa, bem como a recusa da Universidade enquanto lugar de multiplicação de conhecimentos hegemónicos - actualmente subordinada ao Mercado; e o da Arte enquanto conceito ocidental fechado em si. Nenhum dos princípios nega o Ocidente, entende-o como tal, procurando um espaço além da reprodução dos modelos que este carrega.

Na segunda metade do séc. XX surgiram diferentes documentos, manifestos e missivas oriundas de diferentes áreas declarando necessidade de incrementar novos paradigmas apoiados na primazia da participação, democracia cultural, interactividade, interdisciplinaridade contra sistemas fechados, orientados pelo autoritarismo, passivismo e especialização. E a M_EIA é herdeira destas ideias e práticas e participa no sentido da afirmação de liberdades fundamentais dos povos do Sul.

Na M_EIA situamo-nos numa profunda tensão entre uma fidelidade ao sistema formal da educação artística e uma necessidade de iniciativa e envolvimento da escola de arte em projectos como os do Museu da Pesca, em São Nicolau, o Projecto de Desenvolvimento Comunitário de Lajedos e o Planalto Norte, em Santo Antão. No dia-a-dia na escola é preciso prestar atenção à constante ameaça da incorporação do *velho gravador* que

reproduz o que se vem ouvindo há décadas, ou ancorarmo-nos no esforço para a partilha, para o apagamento das fronteiras e a promiscuidade das áreas. Esta âncora não poderá desfocar-nos do objectivo: proporcionar ou inventar as estratégias para que fique nas mãos de quem precisa de driblar as dificuldades da vida a possibilidade de garantir a sua melhoria.

Tomando as tensões, perguntamo-nos o que acontece com os desejos dos estudantes que parecem não se integrar nos objectivos dos projectos? Qual o espaço que o professor e a própria escola reserva para esses desalinhamentos? E como se integram os desejos dos estudantes e dos professores envolvidos nos projectos da escola e da comunidade?

Em particular sobre os três projectos visitados no 4º ei_ea, perguntamo-nos sobre os projectos em que estivemos: o que nos interessa neles? O que entendemos a partir dos seus processos? O que parece importante transferir para outras experiências? O que ficou por saber/conhecer/dizer?

E pensando-nos nos projectos e nas aprendizagens, sentimos a necessidade de nos revermos no âmbito das experiências pedagógicas em curso na M_EIA e na introdução do conceito de campos de estudo do qual decorre a experiência de Alto de Bomba em que estiveram envolvidas algumas de nós.

Segundo os documentos orientadores da M_EIA, “Campos de estudos consistem em áreas de articulação de competências e de saberes, nos quais são mobilizadas sinergias para a operacionalização de ideias e projectos, cujos resultados são estruturados e apresentados à comunidade, utilizando-se estratégias divergentes de partilha/mobilização.” (2015:1)

Este princípio surgiu no âmbito da observação dos primeiros dez anos de trabalho da M_EIA e está actualmente no seu segundo ano de experimentação. Neste artigo não nos centraremos sobre ele, para reflectir sobre o modo como tem sido implementado, mas sim sobre as suas potencialidades de aprender *dentro, fora e entre*.

Sofia O que acontece então quando saímos da escola, quando nos encontramos com a realidade, com as comunidades e os seus problemas?

Stephanie *No ta xpantá*⁸.

Natísia *É moda gent saí dum caixa. Ar livr*⁹.

Stephanie Acho que ainda me posso lembrar um pouco da reacção que tivemos quando fomos a Alto de Bomba... Não tínhamos directrizes, não sabíamos como começar, só sabíamos que íamos ter que apresentar alguma coisa... Deixaram-nos à vontade para termos a sensação... *Ês ca dá nós nada. Nós é tinha k ter um*

⁸

Stephanie Espantamo-nos. (tradução livre)

⁹

Natísia É como se saíssemos de uma caixa. Ar livre. (tradução livre)

*reação. E nós é q tava tmá iniciativa, nós é q ta ba corrê q nós próprios pés. E dpos é k ês dá algum dica...*¹⁰

O projecto Alto de Bomba, integra-se numa dinâmica global da escola chamada “M_EIA nos bairros”. Este projecto abrangeu diferentes turmas de Design e Arquitectura, na perspectiva de, envolvendo as várias disciplinas e professores, desenvolver práticas e eventuais metodologias para intervenções participadas nas áreas informais da cidade do Mindelo. Diferente dos três projectos com que contactamos no 4º ei_ea, Alto de Bomba serviu nas nossas conversas pós encontro como objecto de discussão, uma vez que todas tínhamos, de um modo ou de outro participado nele.

3.1. Sujeitos (in)sujeitados

Pensando na participação dos estudantes e professores caboverdianos no 4º ei_ea, acabamos por trazer à discussão a percepção que cada uma de nós tem da presença dos estudantes na vida escola e a projecção dos nossos desejos para a democratização dos processos de decisão. Estes são determinantes na implementação/ desenvolvimento dos projectos, na medida em que permitem maior ou menor permeabilização da diversidade/divergência dos diferentes ímpetus dos intervenientes.

Participação, presença e pertença são problemáticas constantes na discussão do presente e do futuro da M_EIA e dos modos de operacionalização dos processos e dos projectos, sendo possível detectar a sensação de determinismo em intervenções pontuais e o desejo de abertura e de superação das pré-definições dos projectos que integram a participação dos estudantes.

Stephanie Os alunos estavam envolvidos querendo ou não.

Rita Os alunos são envolvidos nos projetos querendo ou não, porque às vezes as disciplinas estão organizadas em torno das tarefas ou daquilo que tem que se fazer no projecto. Como criar espaços de aprendizagem para além dos projectos, é isso? Sentem que precisam de espaços para além dos projectos colectivos da escola para aprender outras coisas?

Stephanie Para aprender questões... acerca da disciplina?

Rita Da disciplina ou do que vocês querem aprender.

Natísia De certa forma sim. Não queremos estar “limitados” àquilo que estamos a fazer naquela aula ou naquela disciplina ou mesmo projecto.

Irit *So the struggle facing education is precisely that of separating thought from its structures, a struggle constantly informed by tensions between thought*

¹⁰ **Stephanie** Não nos davam nada. Tínhamos que ter uma reacção. E nós é que tínhamos que tomar a iniciativa e andar com os nossos próprios pés. E só depois é que nos davam algumas dicas. (tradução livre)

management and subjectification – the frictions by which we turn ourselves into subjects. As Foucault argued, this is the difference between the production of subjects in “power/knowledge” and those processes of self-formation in which the person is active. (ROGOFF, 2010:5)¹¹

Sofia A limitação a uma aula ou disciplina ou projecto parece-me uma falsa questão. Na verdade, nada nos impede de ir para lá de... De procurar outras vias, outras referências. Iremos retirar de cada experiência os conhecimentos que se encontrem na proximidade das nossas ânsias e expectativas e o resto iremos provavelmente relegar para segundo plano. Somos activos na nossa formação e desenvolvimento, mesmo perante modelos de ensino que se regem pela transmissibilidade de “conhecimento arquivado”.

Ivan O planeamento de novas instituições educacionais não deve começar com as metas administrativas de um príncipe ou presidente, nem com as metas de ensino de um educador profissional e nem com as metas de aprendizagem de alguma classe hipotética de pessoas. Não deve começar com a pergunta: «O que deve alguém aprender?», mas com a pergunta: «Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?» (ILLICH, 1985:88)

A questão da “limitação” resultante da opção por um “modelo de ensino” ou outro (no caso de Alto de Bomba, a preocupação de alguns estudantes parece prender-se mais com o contexto local e os projectos que ele “reclama” do que as estratégias pedagógicas) e a questão de os estudantes procurarem por si mesmos aquilo que querem aprender têm-se debatido em algumas das assembleias que aconteceram na M_EIA e na qual participaram estudantes e professores.

Na implementação experimental dos Campos de Estudos ao nível institucional, mas também nas dinâmicas quotidianas de professores-alunos-projectos, o que se prevê para outras aprendizagens, ou que abertura existe para esses desejos? Que território há para essas motivações de cada um que parecem não dizer respeito aos projectos nas comunidades e que espaço dentro ou para além dos projectos?

Rita Parece haver uma falta generalizada de sentido de pertença que acaba por se tornar um constrangimento nos projectos. Será porque sentimos que não nos pertence? Ou porque nos sentimos inseguros com a coletividade do projecto? Mas às vezes também dizemos: “Eu quero fazer o meu projecto”, mas não

¹¹ **Irit** Assim, a luta que enfrenta a educação é precisamente a de separar o pensamento das suas estruturas, uma luta constantemente informada por tensões entre a gestão do pensamento e a subjectivação - as fricções pelas quais nos transformamos em sujeitos. Como Foucault argumentou, esta é a diferença entre a produção de sujeitos em “poder / conhecimento” e aqueles processos de auto-formação em que a pessoa é activa. (ROGOFF, 2010: 5) (tradução livre)

fazemos ideia o que é. Acabamos por não arriscar falar com nossos pares e inseguros com esse desconhecido, nosso protagonismo, etc, não damos espaços efectivos a essas vontades. Vocês sentem que o projecto de Alto de Bomba é vosso? Sentiram que era vosso?

Cynthia Não propriamente... Eu sempre estou presente em todas as actividades da escola, mas as disciplinas, eu prefiro cada uma independente da outra.

Sofia Eu sou de opinião que cada um deveria assumir um posicionamento ou, mais importante, tornar-se consciente dele e dos argumentos que o sustentam para haver uma participação reflectida e fundamentada durante as discussões quer fosse em aula ou nas assembleias gerais. Não é fácil confrontarmo-nos com a discordância, entender outros pontos de vista, nem construir apoios para as nossas intuições. Mas se queremos fazer parte das decisões, precisamos de nos exprimir relativamente ao que ou gostaríamos ou pretenderíamos ver acontecer.

Rita O problema da decisão... É muito frequente colocarmo-nos no papel de quem tem opinião, mas vamos transferindo a responsabilidade da decisão para “cima”. Entendendo os estudantes o campo de estudos, não poderiam também eles, neste caso vocês, tomar a iniciativa de propor aos professores as actividades e os conteúdos cuja necessidade sentissem?

Stephanie Damos legitimidade a nós próprios e ao nosso saber?

3.2. Os “estrangeiros”

Rita Ser estrangeiro a alguma coisa, implica uma disponibilidade para o lugar desconhecido. O projecto utópico da M_EIA, não tem mais, senão estrangeiros que lhe dão vida, pois a todos se nos enfrenta o desconhecido. E mesmo, os que há mais anos nos embrenhamos no projecto, conhecendo as tensões da rotina de uma escola que se quer irreverente com o sistema, a estrangeiros voltamos e dessa condição sentimos falta para podermos voltar a olhar-nos de fora.

Sofia Mas isso é quando podes ir e voltar. Se permaneceres dentro das tuas fronteiras, aquelas que sentes que te são criadas ou as que tu própria inventas, na confluência das relações de poder em que te situas. Porque te sentes segura, porque acreditas que estás num lugar desejável e consegues avaliar o que te rodeia e ser avaliado segundo parâmetros que reconheces, talvez não tenhas essa vontade de enfrentar o desconhecido.

Cynthia Mas acho que alguns de nós, estudantes, preferimos que a tal diluição de fronteiras, disciplinares ou outras, não exista. Que tudo seja mais objectivo.

Rita Nem sempre o estrangeiro tem magia. Uma vez um estudante disse-me: Cova é o lugar mais lindo do mundo, porque preciso ouvir *outros* falando de coisas menos lindas?

Crescer acompanhados de uma forma de aprender e trabalhar no sistema educativo formal estabelecido, coloca-nos, estudantes e professores, em diversas posições relativamente à possibilidade de um projecto, como a M_EIA, com premissas de aplicação diferenciada.

O desafio de pensar os conflitos, as assimetrias de poder discursivo em confrontação com os espaços educativo, o da comunidade, o seu território, produz-se nos cruzamentos de espaços e na eventual diluição das suas fronteiras, mas também nos contextos considerados mais tradicionais e em que se sente claramente a direcionalidade unívoca das relações. Pressupor que a liberdade da M_EIA relativamente a directrizes ministeriais do ensino superior e relativamente ao seu próprio funcionamento interno, garante o espaço para a experimentação de paradigmas alternativos a modelos instituídos, é ignorar que as fórmulas herdadas e as que agora estão em via de serem concretizadas, bem como as necessidades de sobrevivência (económica, institucional, cultural), nos colocam permanentemente no seio de tensões individuais e colectivas.

Considerando soluções reproduzíveis, em lugar daquelas que podem ser práticas de efémeros movimentos, corremos o risco de institucionalizar dinâmicas e estratégias que se tornarão elas próprias inadequadas ou mesmo obsoletas. É nestas dinâmicas que somos, inevitavelmente, jogados para zonas de contacto, onde a violência do atrito se manifesta na oposição da perspectiva de cada um, esse lugar do pensamento do *outro*, e do *nosso* próprio pensar, o qual, tão poucas vezes somos capazes de enfrentar - a crítica do interior.

Regressar da violenta zona de contacto, no 4º ei_ea, mas também da propagação dos nossos encontros de conversa e escrita, remete-nos para a detecção de detalhes e aspectos antes escondidos no distraído olhar. É essa perspectiva após contacto e discussão que nos tem permitido um entendimento mais profundo do que está em potência no nosso lugar comum da Escola Internacional de Arte em Cabo Verde.

Rita Quanto à fronteira do estrangeiro e o endógeno, local, é importante o movimento do corpo docente do projecto. Não está pré-definido quem são, nem por quanto tempo contribuem para a diversidade de posições de professores na educação artística na M_EIA. Observa-se uma escola pequenina, ou mais do que pequena, micro. Somos poucos ou quase nenhuns e muitos não estão presentes e os que estão, às vezes, ficam pouco tempo. Isso aumenta a trama da controvérsia dos sujeitos do projecto, aquele que observa perto ou à distância, vive o projecto, visita o projecto...

Lucilene A escola começou como Mindelo Escola Internacional de Arte, e sua essência assemelha-se ao ir e voltar, característico nas movimentações da ilha de S. Vicente: a emigração e migração, o turismo, os imigrantes.

Sofia Talvez às vezes o encontro ou o embate com a ilha se assemelhe ao do contacto de um barco à deriva ou numa tempestade que tanto pode resultar num naufrágio como no reconhecimento de um porto de abrigo.

Qualquer destas posições forma parte e articula-se num recente paradigma crítico: o da produção perturbadora, com o fim de estimular no social, o pensamento crítico sobre si mesmo e sobre suas determinações ideológico-culturais.

Sofia Voltando ao encontro, o que se ganha afinal com a participação de intervenientes de fora na discussão da escola e dos seus modos, práticas e projectos?

Maxine *En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca ha visto antes: descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos. (GREENE, 1995:83)¹²*

3.3. As “comunidades”

Temos vindo a falar da relação da M_EIA com o território e com as comunidades e durante o 4º ei_ea, partimos precisamente do seu seio para os debates e as discussões do que pode ser a educação artística hoje, o que é revelador relativamente à filosofia da escola e à sua intimidade com grupos de pessoas que, não habitando fisicamente o espaço escolar, contribuem para a sua construção. É na relação com esses grupos, é no seu espaço, no seu quotidiano e a partir da convergência dos seus interesses com os da escola que se tecem as cumplicidades que permitem o conhecer mútuo e o desenho de intervenções relevantes para a sua melhoria da vida.

Anteriormente, em “Envolver-se nos processos”, foram lançadas bases de entendimento e postura relativa à aprendizagem na relação com as comunidades. Neste ponto, muito embora cada grupo e pessoa tenha tido percepções distintas, focamo-nos em torno dos sentidos do conceito de comunidade, as representações, envolvimentos e iniciativas políticas das comunidades.

Sofia Eu sinto que me desencontrei das vidas, das paixões e dos interesses desses habitantes do Tarrafal, dos pescadores, das mulheres que amam o peixe na fábrica, das crianças que brincam na praia, das suas histórias e das suas lutas, dos seus quotidianos de perseverança, de dor e de perda, das suas alegrias e aspirações, das suas fugas. Como é que a comunidade local viu e acompanhou a construção do Museu? Como é que participou e que questões se lhe colocou?

¹² **Maxine** Na realidade a cada dia, estar na posição vantajosa do estrangeiro é poder olhar com perplexidade e interrogativamente o mundo em que vivemos. É como voltar para casa depois de uma longa estada em qualquer outro lugar. O que volta para casa percebe no seu ambiente detalhes e formas que nunca viu antes: descobre que tem que pensar em novos rituais e costumes de seu povo para poder entendê-los. (Greene, 1995:83) (tradução livre)

Que memórias despoletaram deste desenterro de objectos, de fotografias, de significados? Como se relacionam actualmente com este espaço museológico, como intervêm nele, que desejos e expectativas projectam? O que sentem que deveria estar presente e o que julgam que devia ser guardado? Que imagens, em sentido lato, faltam e como deveriam tornar-se presentes?

Rita Referes-te ao encontro com o projecto em S. Nicolau, o Museu da Pesca. Mas no geral, quando se abrem os projectos?

Sofia Quando se abrem a quem? À comunidade, estudantes, professores? Eu tive alguma dificuldade em descobrir “projectos” como o dos Caminhos do Blimundo. Um dos intervenientes no projecto mostrou-me um dos espaços museológicos e foi-me apontando casinhas lá no meio das bananeiras e da cana de açúcar... Mas não sei se teria dado com algum deles se fosse para lá sozinha. Tinha que falar com as pessoas e dedicar tempo a ouvir-lhes as histórias? Como é que se pergunta por uma coisa que não se sabia previamente que existia?

Rita Estamos a falar de “arte invisível”?

Natísia O dia e meio passado na comunidade fez-me pensar. Em Lajedos viam-se muitos traços da escola [a M_EIA] quando se falava dos rótulos, do forno cerâmico...

Rita Em Lajedos discutiu-se muito a questão do envolvimento da comunidade, não foi?

Sofia No debate conjunto dos três grupos, percebi que a maior questão que se colocava, ou pareceu-me que assim seria, era a da definição de projectos comunitários, ou que envolvem a comunidade, ou até mesmo a definição de comunidade...

Stephanie A questão era a da escola ser comunitária, mas estar integrada no sistema educativo nacional em vez de ter o seu próprio currículo, adequado à realidade local.

Rita Eu acho que as pessoas sentem que a escola é delas. Mas não sei o que teria que mudar para voltar a ser mais escola comunitária. Teria que haver vontade política da comunidade.

Stephanie Foram aparecendo algumas justificações para chamar à escola “escola comunitária” e eu acho que as pessoas sentem que a escola é delas, porque a construíram, porque a própria alimentação vem da horta que têm ali. Esses detalhes vão alimentando a ideia de ser uma escola delas, apesar de ter aquele sistema nacional de ensino. Não havia professores da própria comunidade, mas agora estavam a dar um passo importante, porque tinham um

professor que era da comunidade e iam tentar fazer regressar esse princípio, para que a escola voltasse a ser aquilo que era.

Rita A única experiência que conheço de escola comunitária é de Conceição das Crioulas, no interior do sertão brasileiro... Suponho que seja um caso raro, pois é a história de resistência da comunidade que lhes conferiu um sentido político de união que atravessa os vários domínios das suas vidas, incluindo a educação e mais recentemente a educação artística. Agora, quer isso dizer que quando o sentido político não parte da comunidade, não há projecto comunitário? Nas deslocações para comunidades, carregam-se projectos de salvação? Porque chegar de fora, é muitas vezes chegar numa posição de poder que coloca o *outro* numa posição de inibição.

Stephanie Nisso de dizer que é alguém de fora a organizar... Quando é alguém de fora do nosso meio temos tendência para ter mais confiança nessa pessoa, mais do que no próprio grupo. Como se o grupo não tivesse tanta credibilidade...

Linda *What is frustrating for some indigenous researchers is that, even when their own communities have access to an indigenous researcher, they will still select or prefer a non-indigenous researcher over an indigenous researcher. There are a number of reasons this happens, sometimes based on a deeply held view that indigenous people will never be good enough, or that indigenous researchers may divulge confidences within their own community, or that the researcher may have some hidden agenda. For quite legitimate reasons the indigenous researcher may not be the best person for the research, or may be rejected because they do not have sufficient credibility. (SMITH, 1999:10)¹³*

As questões que se levantaram pareceram ligadas ao momento de contacto com os representantes locais do projecto, porque eram fundamentalmente mulheres, e alguns dos “visitantes” interrogaram-se acerca do sentido de “comunidade”, quando a presença naquele momento era reduzida e “apenas feminina”. Interrogava-se ainda o sentido de “escola comunitária”, por o grupo se encontrar com uma escola cujo currículo, gestão e contratação de professores serem ditados pelo Ministério da Educação e não se lhe reconhecerem particularidades da cultura local.

¹³ **Linda** O que é frustrante para alguns investigadores indígenas é que, mesmo quando as suas próprias comunidades têm acesso a um investigador indígena, eles ainda seleccionarão ou preferirão um investigador não-indígena sobre um indígena. Há uma série de razões para que isso aconteça, às vezes baseadas numa visão profundamente enraizada de que os povos indígenas nunca serão bons o suficiente, ou que os investigadores indígenas podem divulgar confidências dentro da sua própria comunidade, ou que o investigador pode ter alguma agenda escondida. Por razões bastante legítimas, o investigador indígena pode não ser a melhor pessoa para a investigação, ou pode ser rejeitado porque não tem credibilidade suficiente. (SMITH, 1999:10) (tradução livre)

Para nós, na nossa discussão, a questão pode ter outras leituras. Em primeiro lugar, consideramos que o 4º ei_ea foi um momento específico de contacto em que não se pretendia nem poderia perceber o grau de envolvimento dos elementos da comunidade durante a concepção e concretização do projecto ao longo de décadas. A participação comunitária num projecto não pressupõe a inclusão de todos os elementos da comunidade, porque há participação indirecta, há consequências das acções de alguns elementos da comunidade sobre as vivências e experiências de outros, quer da comunidade em geral, quer de outros participantes do projecto e, portanto, a delimitação dessa participação não nos parece aqui necessária. Em segundo lugar, pensamos que a história do projecto e um futuro em aberto nos permitem alcançar outros níveis de entendimento do projecto enquanto processo comunitário, porque inicialmente as crianças iam aprendendo à medida das suas necessidades e da construção da escola e os próprios professores procuravam acompanhar estas formas de aprender, foi entretanto alterado o projecto para passar a adoptar o currículo nacional e pretende-se futuramente retomar algumas das premissas iniciais. Este processo dinâmico parece inviabilizar afirmações perenes relativamente ao carácter desta escola. Finalmente, este desenvolvimento activo do projecto, não inviabiliza que as consequências e os benefícios se estendam para lá daquele grupo de mulheres presentes e que se possa falar de um projecto comunitário.

4. Jeitos de terminar no texto: continuar na luta

Lucilene Desta vez eu estava, de corpo e alma no *tão falado* Planalto Norte. Terra solta e avermelhada, causada pela ingratidão das chuvas, com gente nobre e agarrada, ou como já registados, povo “Resistente”.

As paixões que fomos partilhando nasceram do nosso imaginário, das convicções e dos desejos, e são alimentadas por discursos mágicos que nos povoam e nos movem no sentido das utopias, encontrando-se agora no processo de escrita. Este artigo teve um pontapé dado pelo 4º ei_ea, mais uns tantos nos encontros que se seguiram entre nós, seis autoras em terra insular e online, com discussões e escrita colaborativa que hoje consideramos imprescindíveis para o emaranhamento dessa magia do discurso. Mas os desafios da luta vão além deste passo.

Sofia Como tem acontecido sempre que me movo nestas ilhas, de São Vicente, de Santo Antão, do Sal e, agora, de São Nicolau, sou arrebatada pelas paisagens e surpreendida pela resiliência, pela teimosia de sobreviver que convoca e faz confluir as forças humanas numa capacidade extraordinária de improviso, num sentido de profundo respeito pelos escassos recursos, numa generosidade sem medidas que imagino que nasça da necessidade de manter uma rede de segurança para quem resvala das encostas íngremes.

Esses desafios continuarão a emergir do próprio território, na medida em que, no espanto da resistência como acto do saber local, se transforma o nosso saber, permeabilizando-se ao conhecimento *do que vem* desse encontro.

Alguns de nós vieram para a M_EIA por acreditarem e desejarem uma escola simultaneamente livre e implicada. Livre de conformações e estruturas importadas, de modelos estagnados e enlaçada no desenvolvimento local. Assim a necessitamos, talvez porque nos seduzimos por uma imagem de escola que construímos a partir dos discursos e à qual atribuímos a dimensão dos nossos sonhos. É por isso, que muitas vezes falamos da escola como laboratório, pois esse “pensar-fazer” da experientiação poderá eventualmente manter a potencialidade e o sentido desta escola de arte.

Sofia Gostaria de ter percebido como é que se desenvolveram os processos, de que forma foram envolvidos os elementos nas diferentes fases, que entendimento tiveram daquele que poderá ser o seu papel enquanto profissionais, que consciência social e política irrompeu, que sensibilidade à diversidade de intervenções e soluções possíveis.

Reconhecemos as emoções e os desejos que estão na génese dos projectos, as vontades, a curiosidade, a necessidade de aprender e de fazer, a esperança neles depositadas. E confrontamo-nos com as impossibilidades constantes e persistimos, e resistimos, agarradas ao que imaginamos que pode vir a ser.

Do próprio 4 ei_ea, ou dos projectos em que participamos poderíamos ter feito descrições mais ou menos detalhadas e algumas projecções do que se esperava. Mas procurámos antes deixar registos sobre as aprendizagens que pensamos que deles resultaram. Isso não significa que das discussões e encontros, tenham resultado conhecimentos avaliáveis, mas produziram-se rastros dos impactos das discussões, marcas dos contactos e impressões do fazer colectivo.

Lucilene Se isto da distância e da dureza do caminho, de irmos até à nascente na Bordera¹⁴, mesmo sabendo o quão longe fica, não nos cortar o impulso e a ambição do agir e do pensar, então sabemos que estamos a preparar-nos para a vida.

Nenhum destes discursos mágicos apoiados em posições políticas tem qualquer contributo senão aquele que é o lugar da potência. Entenda-se que o laboratório da M_EIA, do qual fazemos parte, respira a irreverência que o comporta, convive com o risco e insuficiência das práticas e sobrevive na utopia que o gerou. E eventualmente, só assim é que faz sentido.

¹⁴ Bordera é o nome da falésia até onde se caminha para ir até à nascente mais perto de Chã de Feijoal, (aldeia do Planalto Norte com a qual o Atelier Mar e M_EIA trabalham) buscar água. Este caminho de duas horas só pode ser feito a pé, e são os burros que habitualmente carregam os bidões de água.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (2008). *Arte-educação agora*. Disponível em http://www.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar/4657_EM+PAUTA
- ILLICH, Ivan (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, Humberto (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- M_EIA (2015). *Campo de Estudo, M_EIA nos Bairros – Alto de Bomba, ilha de S. Vicente. Mindelo: M_EIA*.
- MOUFFE, Chantal (2007). *Práticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona e Museu d'Art Contemporani de Barcelona.
- ROGOFF, Irit (2010). “Free”. In *e-flux*, journal 14, march 2010. Publicado em http://worker01.eflux.com/pdf/article_120.pdf acedido em 11.08.2016.
- SMITH, Linda (1999). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Dunedin: University of Otago Press.

Publicado na Derivas: investigação em educação artística Revista dos programas de pós-graduação em Educação Artística da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes #04 2018 Porto: i2ADS – nEA, FBAUP, Mais leituras, Editora. (no prelo)

Hoje-aqui

**PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE CABO VERDE,
na condição de implicados na acção artística e na economia solidária.**

José Carlos de Paiva e Rita Rainho. 2014

Desde o início, temos o infinito à nossa disposição. (Blanchot, 1959, p.126)

Pensar uma escola de arte no século XXI, quer se evoque um futuro outro, ou a amarra da atualidade à complexidade do contemporâneo, remete inevitavelmente para uma impotência na construção de outra realidade que, quaisquer que sejam as narrativas críticas elaboradas, se tornem possíveis de estabelecer, face ao exercício dos paradigmas instalados por um avassalador dispositivo de poder, quer ainda pela intensidade dos valores hegemónicos que se entranharam, como naturalizados, em cada um de nós.

Assim, este ato de escrita é considerado como de uma ação sobre uma 'realidade' assumida como um campo de possibilidades numa escalada de uma qualquer montanha íngreme, entendida num contexto concreto que não se pretende congelar ou observar por se entender como uma complexidade que aloja a utopia da sua transformação, constante, permanente, inscrita numa atitude agonística. e impenetrável.

Esboça-se assim a possibilidade de uma nova utopia, uma utopia planetária. Neste planeta utópico, mas que é o nosso, cada um pertencendo efectivamente à sua região, ao seu país e ao seu planeta. (Augé, 2003, p.127)

Mais do que uma meta de futuro a alcançar, incorporamos este desafio de pensar uma escola de arte no séc. XXI, como um exercício experienciado na complexidade do dia a dia do M_EIA, Mindelo_Escola Internacional de Arte[1]. Portanto, queremos de algum modo recusar a ideia de um projeto de escola ideal do século iniciado, e aproximar esta escrita da nossa leitura crítica, criadora de uma controvérsia que se instala numa realidade que se constrói, como desafio contínuo de 'fazer escola hoje', através da tradução do 'agora' num 'aqui' de onde se vislumbra o mundo, este mundo agreste que nos cerca. É a partir, então, desta instituição universitária, promotora de aprendizagens e de conhecimento que aqui se formula um discurso que se

debate nos desafios da sua prática.

Não se entenda assim este esforço como tentativa de legitimação ou vanglória de feitos inesperados, mas apenas como esforço resiliente, tentativa teimosa de superação da impossibilidade reconhecida de edificação de uma instituição educativa exemplar, seja ela de que natureza jurídica, ou de que inscrição político-educativa for, que supere a sua instituinte natureza reprodutora e restritiva das autonomias dos sujeitos que envolve.

(...) a noção de engajamento mede o grau em que uma pessoa está afectada - interessada, emocionada, tocada - pelo mundo exterior, quer este mundo se manifeste sob a forma de um ser vivo (humano ou animal), de um objecto (uma obra de arte), de um fenómeno social (uma passeata) ou natural (uma tempestade). (Heinich, 1997, p.41)

A constituição do M_EIA resulta de uma espécie de loucura, utopia no meio do oceano Atlântico de personalidades particulares com longo roteiro de exemplar mergulho em comunidades envolvidas no seu desenvolvimento, desafio singular numa ilha plena de cultura de um arquipélago nulo de escolas de arte e parca a valorização da educação artística.

Esta escola, reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, nasce com o séc. XXI, mais precisamente em 2004, no Mindelo, cidade situada na ilha de S. Vicente, em Cabo Verde. Completou já a primeira década da sua existência. Não nasce do nada, nem de nenhum empreendedorismo calculista, nem de uma demanda governamental. Resulta de uma 'necessidade', que as práticas participativas com as comunidades, de construção de projetos promotores de 'melhores vidas', de estruturas autogeridas de economia solidária, foram acordando numa estrutura criativa (Atelier Mar) incansável na perseguição de utopias que encarnam a resistência de sempre da cultura caboverdiana às adversidades e a transporta para o campo da cultura e da educação artística.

Nenhum passo novo e aventureiro, mas um passo mais na aventura iniciada há muito, um passo de uma caminhada que é plural e heterogénea. Trata-se, portanto, de uma escola que surge da sua necessidade social, não uma externidade que se apresenta.

O M_EIA é promovido pela ONG Atelier Mar e sustenta-se no princípio legado por esta, de que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente, tendo como pressuposto de qualidade de vida, a valorização pessoal e social. O corpo deste projeto é a história do realizado e os seus idealizadores, os educadores, os estudantes, os convidados, os visitantes e os críticos, as populações envolvidas, os que se inscrevem na pertença a este 'movimento', os que o habitam mesmo quando repletos de cepticismo, sejam habitantes das ilhas de Cabo Verde, ou estrangeiros. O M_EIA só tem de razão de existir pela dimensão que adquiriu, nesse rumo de superação das dificuldades ciclópicas que o hoje lhe apresenta, num terreno alargado de parcerias, locais ou internacionais, envolvendo as comunidades com quem se

relaciona, a partir de um trabalho de cumplicidade realizado por todos estes atores.

Contudo, sendo uma entidade de âmbito internacional, o projeto M_EIA vive da implicação e interferência no seu contexto, vivendo a dificuldade que o território montanhoso e árido onde se instala configura, marcado sobretudo pela dimensão do *hoje-aqui, dimensão que tem de se entender de utopia, enquanto um campo aberto de possibilidades*. O tempo que se vive é em cada lugar-cultura, um tempo distinto e próprio, mesmo considerando a facilidade de se ignorar a existência de uma ilha isolada no mundo contemporâneo. O espaço e os corpos que se relacionam nesse tempo é que dão forma aos desafios da especificidade do seu sempre em construção projeto político, cultural e educativo. Trata-se assim de encarar as fragilidades intrínsecas ao devir desejado, transportadas pela impotência de cada um de se superar a si mesmo numa dádiva ao nada, às hipotéticas possibilidades.

Legalmente, trata-se de uma instituição privada, oficialmente credenciada, e única no ensino superior artístico em Cabo Verde. Este facto liberta-a das amarras aos modelos oficiais, possibilitando-lhe um modelo flexível de funcionamento e uma ampla agilidade programática e funcional. O seu corpo estudantil, atualmente, é constituído por mais de 60 alunos e confere os graus de licenciatura em Artes Plásticas, em Design e em Arquitetura (com Mestrado Integrado), cursos reconhecidos pelo sistema de ensino caboverdiano e pela Universidade de Cabo Verde. Encontra-se em fase de preparação e a ser oficializado um curso de mestrado em Educação Artística. Uma pós-graduação em Cinema e Audiovisual, um Curso de Formação de Professores e um Curso de Gestão e Produção Cultural já foram realizados.

O corpo docente, reconhece-se como fragilidade, conta com um reduzido número de professores residentes e um considerável número de professores e recém-graduados de universidades internacionais parceiras, que atuam como professores visitantes. As fragilidades daí resultantes e reconhecidas encontram modo de superação através do relacionamento com as comunidades onde se cruzam projetos e alastra para outros 'mestres' o relacionamento educativo, mergulhando-o num amplo manto de cultura e conhecimento. A ligação umbilical do M_EIA ao Atelier Mar e à sua história, permite transformar a sua atividade lectiva, sobretudo, em torno das dinâmicas dos projetos de desenvolvimento local concebidos e dinamizados em parceria pela ONGd. Para além das dinâmicas educativas próprias também se permitem desenvolver projetos de investigação fundamental e aplicada, e serviços externos dos diferentes departamentos do instituto, numa dinâmica ágil, e promotora de estruturas de aprendizagem alojadas em 'campos de estudo', onde a fragmentação disciplinar se afoga em planos de envolvimento múltiplos, complexos, profundamente enriquecedoras das aprendizagens e produtoras de realidade social.

Este desafio que a política educativa desenhada tenta instalar, de organizar 'campos de estudo' como âncoras para o desenvolvimento de aprendizagens, onde se produzem acções e obras em partilha com as comunidades e

procurando o seu benefício, constitui-se perante uma enorme conflitualidade, gerada pela complexidade que comporta em si, mas principalmente por transportarmos todos nós, professores e estudantes, modos naturalizados do fazer educativo e mesmo do fazer artístico, que emanam das memórias do passado na escola de cada um de nós e nos seduzem para a reprodução do já vivido, do conforto perante conhecido.

Como é inatingível a criação de condições plenas de aprendizagem onde os estudantes se construam como arquitectos, designers, artistas, professores, cidadãos de plena pujança crítica, interventores sociais qualificados nos contextos que habitam, envolvidos em processos de desenvolvimento das populações carenciadas, críticos da vertiginosa ofensiva da ganância, da ostentação, da degradação do bem público. Como é inatingível a criação de condições plenas de aprendizagem onde os professores não exerçam o seu poder, fomentando nos 'aprendizes' o modelo dos 'mestres', onde se desencadeiem apenas relações educativas agonísticas onde os sujeitos possam construir sua identidade autoral e escolher seus devires.

(...) o lugar do intelectual na luta de classes só pode ser definido, ou melhor, escolhido, com base na sua posição no processo de produção.
(Benjamin, 1934, p.281)

Nesta escrita, concentramos nossa atenção em questões afectas aos projetos de desenvolvimento local e na relação estabelecida entre estes projetos e o espaço-tempo educativo da escola, por considerarmos ser esse o vector mais significativo da identidade que a instituição persegue. Cabo Verde é um jovem país (fundado em 1975, com uma história que marca 1460 como data da chegada do navegador português a este arquipélago desabitado e regista um tempo político longo como colónia portuguesa), onde se debatem processos de desenvolvimento que tragam 'melhores-dias', às populações residentes, cansadas de lutar contra o infortúnio da seca e da estiagem e perante a escassez de recursos naturais. Cabo Verde que apostou em si como um país contrariando os 'especialistas' que não lhe conferiam essa possibilidade, é também um país que enfrenta as conflitualidades globais em volta do modelo de desenvolvimento, onde se degladeiam interesses financeiros e económicos que usufruem das circunstâncias e votam ao esquecimento as populações mais carenciadas e outras possibilidades de superação das parcas condições existentes.

Os projetos de trabalho/desenvolvimento referidos anteriormente beneficiam se têm uma coordenação comum entre o M_EIA e o Atelier Mar, sendo da iniciativa da escola, das comunidades ou da ONGd, sendo este último, o caso mais frequente. Assim, as equipas são formadas por pessoas ligadas aos projetos da ONGd (habitualmente parte de coordenação e parte dos técnicos) e a equipa de professores e investigadores do M_EIA (mais concentrados na parte do projeto participativo, da produção e na própria divulgação dos projetos, mas também da investigação científica), que, por sua vez, partilham seus desafios com os estudantes da escola, implicando a ação educativa nos processos de trabalho num envolvimento onde se inscrevem as abordagens

curriculares.

O processo educativo persegue um modelo flexível, procurando que os estudantes realizem as aprendizagens devidas de sua formação universitária, no terreno de seus cursos, num encontro com os modos como cada um consegue estabelecer a sua pertença à comunidade, constrói a sua singularidade autoral e edifica seu conhecimento crítico da complexidade dos tempos que se apresentam. Não se estabelece um modelo, nem se pretende encontrá-lo, buscam-se modos de agir diferenciados, deambulações organizativas e partilha de responsabilidades. Esta procura incessante enfrenta a identificação dos 'dispositivos de regulação' que qualquer entidade educativa comporta, não os evita nem ignora, mas assume-os num campo de ação agonística e de tentativa de realizar um impossível que solte para cada um, a consciência de si e o comprometimento pessoal com o social.

A forma como se dá este cruzamento e abertura das equipas é líquida, no sentido em que se adapta e transforma sobretudo de acordo com o carácter do projeto em causa. Ao nível da escola, cada docente assume, sempre que possível em conjunto, um projeto, envolvido na abordagem dos 'campos de estudo', espaços ampliados de entrelaçamento das unidades curriculares de todos os cursos ativos no M_EIA. É nesse âmbito que o trabalho docente representa um grande desafio e os processos de aprendizagem dos alunos se estendem a partir de cada um para uma pertença à colectividade, não se isolando no inexistente lado 'interior' da escola. De um lado, o estímulo à 'lentidão', sabedoria ancestral de viver o tempo saboreando a sua existência, procurando adequação na arte de dividir o tempo e o espaço, estabelecendo condições de responsabilidade para o exercício do trabalho científico e criativo desencadeado por cada determinado projeto. Por outro lado, o estímulo da pertença, a exigência da maioridade, garantia de um efetivo envolvimento dos estudantes com a complexidade dos trabalhos, no contexto real, garantindo-se em simultâneo a transversalidade e especificidade dos vários campos artísticos.

Esta dimensão fluída, de comprometimento intenso com o social, de envolvimento com as comunidades através da pertença aos seus projetos e de proximidade a seus saberes e anseios, propiciando aprendizagens ricas, evidencia as carências e as necessidades de estudo singular e de abordagem de componentes teóricas, técnicas e artísticas que se encontram inscritos nos planos de estudo do curso em que cada estudante está implicado. Essas necessidades educativas são abordadas num ambiente pedagógico complementar onde não se isolam os 'conteúdos' a estudar, mas se responde a necessidades de aprendizagem reveladas enquanto carências limitadoras da execução dos próprios projetos e da consciencialização do que lhe é imanente.

A pessoa singular não é um início, e as suas relações com outras pessoas não têm um início. (Elias, 1987, p.52)

Como se pode supor, quando um estudante percebe que será parte de um projeto que efetivamente se vai realizar, a ideia presente na sua mente é a de

que será mais fácil, mais divertido do que a 'aula' na 'sala-de-aula'. No entanto, rapidamente o grupo de estudantes sente a responsabilidade, o risco de se envolver e ter de pensar por si, propondo soluções para a realidade em causa num determinado projeto. Existem momentos delicados, tensões, como em todos os processos em que nos relacionamos com pessoas, expectativas, trabalho, imagem, poder, etc. Mas é exatamente essa complexidade e a conflitualidade que se solta nesses projetos que se persegue como intenção educativa e que confere o sentido ao próprio projeto do M_EIA.

Alguns exemplos de projetos desenvolvidos anteriormente em conjunto pelo Atelier Mar e pelo M_EIA, permitem, de algum modo, clarificar melhor o acontecido, de que temos vindo a dizer:

— “Os caminhos de Blimundo – Projeto de valorização turística do Vale de Ribeira da Torre, Reabilitação do Habitat Tradicional”. Nesta ação educativa os estudantes e os professores experienciaram o processo de preparação física e organizacional de uma povoação dispersa nas montanhas da ilha de Santo Antão para se criarem condições de acolhimento de 'viajantes', num conceito de 'turismo solidário', num enquadramento de musealização da cultura de produção do 'grogue' e da ficção do conto do 'Boi Blimundo'. (produção efetiva de desenho de mobiliário e acompanhamento de sua execução, restauro e revalorização de habitações tradicionais, design de comunicação, sinalética, discurso expositivo, etc.,);

— Cisterna do Planalto Norte da ilha de Santo Antão. Projeto de envolvimento com a comunidade em volta da resolução do problema da falta de água, do qual resultou a construção de uma cisterna com capacidade para armazenamento das águas pluviais, calculada em um terço das necessidades anuais da população (e suas cabras). (estudo de problema, projeto e participação na construção).

— Desenho museográfico e equipamentos expositivos do Projeto de Musealização do Arquivo do Atelier Mar, bem como da Fundação Baltasar Lopes, ambos em São Vicente.

Poder-se-iam ainda destacar outros projetos numa lista extensa, mas para o que se refere neste texto, e para apresentar a extensão disciplinar acrescentamos apenas os projetos associados às dinâmicas de *Food Design* levadas a cabo não só pelo Atelier Mar, como mais recentemente pela 'Agromar_food design' (cooperativa associada à escola, fundada em 2012) e pelas cooperativas de produtores agroalimentares e pastorícia, sobretudo no âmbito da prática da consciencialização do tema na sociedade civil, desenho de embalagem, rótulo e criação de marca e identidade corporativa. Ainda nesta área de embalagem e identificação e imagem de produto, destaca-se o trabalho desenvolvido juntamente com artesãos, que já resultou em exposições na Galeria Alternativa, no Mindelo.

Poderíamos ainda referir o envolvimento dos estudantes nas próprios projetos da escola, quer seja no âmbito de desenho de mobiliário da sala do

novo curso de mestrado integrado em Arquitetura, quer na organização e divulgação de eventos da iniciativa da escola, como M_EIA Semana da Arquitetura 2013 e M_EIA Semana da Museologia 2014[2], ou a dinamização do Cine-Clube do Mindelo.

Na era da designada globalização, numa era em que é do interesse de algumas pessoas falar sobre a globalização e celebrar os seus benefícios, provavelmente nunca na história da humanidade foram tão grandes e tão espetaculares (porque o espectáculo é de facto mais facilmente "globalizável") as disparidades entre as sociedades humanas, as desigualdades sociais e económicas. (Borradori, 2003, p.196)

Estes projetos de desenvolvimento local, em que a escola se envolve, evidenciam a possibilidade de se materializarem alternativas ao sistema capitalista e neoliberal que tende a afogar, embora não só os países periféricos como Cabo Verde, mas também as comunidades mais frágeis. Na última década, este trabalho tem vindo a ser desenvolvido segundo a Teoria da Economia Solidária. Essa linha de ação tem como base o diálogo, a solidariedade e a autogestão, constituindo-se como um conjunto de valores já em gestação desde a fundação (1979) do Atelier Mar. No fundo, esta teoria económica envolve grupos de pessoas organizadas, quer sejam cooperativas, associações ou movimentos, que tomam a iniciativa de, perante o mundo, mas num determinado contexto social, propor igualdade de condições e o direito à diferença. Embora, no Brasil, após várias edições do Fórum Social Mundial, esta teoria tenha ultrapassado as dinâmicas isoladas e tenha atualmente uma orientação nacional[3], no caso de Cabo Verde, isto não sucedeu. Ainda assim, existem experiências particulares interessantes e capazes de contribuir para a resistência ao pungente sistema económico em vigor. O M_EIA não exercendo uma ação doutrinária, integra esta problemática na vida académica, promovendo mais do que a sua discussão o seu exercício, a experientiação de situações reais onde se evidenciam os efeitos, no contexto preciso de Cabo Verde e de comunidades, da economia solidária.

“A Economia Solidária tem que entrar na educação como fez a economia capitalista, que embebeu o conjunto das instituições no seu fazer, porque não é só a produção capitalista em si que deve ser mudada, é a produção e a reprodução da vida que devem estar pautadas por novos valores.”
(Kruppa, 2005, p.27)

No M_EIA reconhece-se que a 'escola', essa força institucionalizada, enquanto inevitável dispositivo de regulação, sofre de uma transferência dos conceitos deste sistema económico. Executora do discurso hegemónico, a própria escola fica, segundo Sonia Kruppa (2005) distante da realidade, porém encarregue de reproduzir a ordem que interessa ao sistema capitalista – “(...) uma ordem baseada em valores individuais e na competição, controlada pelo esquadrinhamento cartesiano do espaço e do tempo, (...) o tempo de conhecer (teórico) e o tempo (prático) do agir” (Kruppa, 2005, p.23). Este distanciamento e ordem estão relacionados com o forte controle das relações interpessoais sobre parâmetros de hierarquia, género, idade, os

espaços que frequentam, e ainda com a visão fragmentada dos conteúdos escolares, igualmente hierarquizados e segmentados pelas disciplinas e pelos espaços/ tempos das aulas. Em suma, a educação responde às necessidades hegemónicas do sistema capitalista, nomeadamente no que diz respeito à capacitação dos indivíduos, que a partir de então serão considerados um recurso humano. Por fim, a transposição dos valores do sistema económico para o sistema educacional “veicula a eficiência, a eficácia e a produtividade como sendo de carácter individual, despregadas da função social”(Kruppa, 2005, p.24).

Uma vez subjugada a estas diretrizes do sistema hegemónico, a 'escola', nos seus mais diversos níveis, procura impor os referidos valores aos indivíduos. Daí que, a própria universidade se conceba em função da máxima da empregabilidade e, sobretudo associada à Teoria do Capital Humano, funcionando ainda como instituição facilitadora de uma grade de responsabilização de cada indivíduo pela obtenção de requisitos que farão dele um bom trabalhador do sistema económico instaurado.

Consciente deste panorama mundial, que também infiltra a política de Cabo Verde, é em tensão com estes discursos hegemónicos e mercantis que a 'nossa' escola se imaginou diferente. M_EIA convive em perigo constante de ceder a uma velha forma de escola que produz e reproduz indivíduos submissos e adequados para a produção capitalista.

“Nessa arquitectura, a escola não analisa as razões das desigualdades produzidas pela economia capitalista, mas passa, em si mesma, a ser justificativa da desigualdade, [entre outras coisas] criando a ilusão de que o diploma é garantia de êxito futuro e que sua conquista depende de esforço e capacidades individuais.” (Kruppa, 2005, p.25).

No fundo, os contextos social e político criam a ilusão de que a escola tem como missão salvar as futuras gerações. No entanto, no desconforto de cristalizar uma verdade precária como esta, M_EIA tem em si uma oportunidade de redesenhar e experimentar outras possibilidades, através do atual projeto político educativo atento ao que se passa no mundo, mas cimentando-se ao contexto onde se inscreve.

A falência das políticas redistributivas do Estado, geram cada vez mais iniciativas e forças ativas de autonomia das comunidades. O M_EIA, o Atelier Mar e as suas políticas e práticas de desenvolvimento local baseado na Economia Solidária, congrega um espírito crítico cúmplice das ideias de José Alberto Correia e João Caramelo (2001) relativas à desresponsabilização do Estado versus hiper-responsabilização do indivíduo, como factores ameaçadores da instrumentalização da educação e do desenvolvimento. Talvez a inscrição neste caminho, perseguido há muito, seja uma possibilidade aliciante para a escola do século XXI.

Digamos que o facto de se privilegiarem os momentos de cruzamento de saberes científicos, académicos e populares, no sentido de provocar confrontações de conhecimento e aprendizagens distintas; o facto de se

implicar os estudantes na busca de resolução dos problemas reais e profundos do cotidiano do seu contexto, a inscrição do político como vivência quotidiana, mais do que num fechamento da disciplina e profissão de designer, artista ou arquiteto, releva uma experiência totalmente inacabada, de enormes desafios avizinados, mas encorajadores da continuação dos passos já dados.

A nossa terra é muito linda, mas se vamos lutar para deixar a nossa terra como está, estamos mal. (Cabral, 1974, p.119)

[1] Oficialmente reconhecida como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura.

[2] O M_EIA, desde o ano lectivo 2013/14 organiza uma semana temática por semestre. Realizaram-se duas; uma com respeito a Arquitetura, centrada na experiência do Atelier Mar e Departamento de Arquitetura do M_EIA na investigação aplicada de construção sustentável baseada numa articular particular entre a sabedoria popular e a aplicação de soluções tecnológicas inovadoras; outra, com respeito à Museologia, com foco no Museu da Pesca, projeto em curso do qual o M_EIA é responsável pela coordenação científica. Ambas Semanas tiveram como organizadores duas turmas, a de finalistas e a do 3º ano (artes visuais/design), e a programação consistiu em debates com convidados nacionais e internacionais, exposições, ciclo de cinema e visitas aos projetos referência.

[3] Esta afirmação baseia-se não num estudo aprofundado, mas no acompanhamento das várias edições do FMS e sucessivas iniciativas de dinâmica nacional brasileira, como UNICAFES, União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária. Dentro do qual se está elaborando o Plano Nacional da Economia Solidária, acolhimento da 10ª Feira Latino Americana de Economia Solidária no RJ, e o próprio FBES Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Segundo site oficial fb.es.org.br são mais de 160 Fóruns Municipais, Micro regionais e Estaduais, envolvendo diretamente mais de 3.000 empreendimentos de economia solidária, 500 entidades de assessoria, 12 governos estaduais e 200 municípios pela Rede de Gestores em Economia Solidária. O FBES é fruto do processo histórico que culminou no I Fórum Social Mundial (I FSM), contou com a participação de 16 mil pessoas vindas de 117 países, nos dias 25 a 30 de janeiro de 2001. Interessante, é que, segundo a mesma fonte, se destacou a oficina com maior afluência de participantes denominada "Economia Popular Solidária e Autogestão" e cujo tema era focado na auto-organização dos/as trabalhadores/as, políticas públicas e das perspectivas económicas e sociais de trabalho e renda.

Bibliografia

AUGÉ, Marc (2003), *Pour quoi vivons-nous? Para que vivemos?* 90 Graus Editora (2007), tradução de Miguel Serras Pereira

BENJAMIM, Walter (1934), *O autor como produtor*, in *A Modernidade*, Assírio & Alvim (2006), edição e tradução de João Barrento

BLANCHOT, Maurice (1959). *Le Livre à Venir. O Livro Por Vir*. Martins Fontes, São Paulo, 2013. tradução de Leyla Perrone-Moisés

BORRADORI, Giovanna (2003). *Philosophy in a Time of Terror, Filosofia em tempo de terror - Diálogos com Jurgen Habermas e Jacques Derrida*, Porto, Campo das letras, 2004, tradução de Jorge Pinho.

CABRAL, Amílcar (1974). Palavras de Ordem Gerais, discurso proferido aos camaradas do PAIGC em Novembro de 1965, in P.A.I.G.C. - Unidade e Luta, Publicações Nova Aurora

CORREIA, José A. e CAMELO, João, (2001), “Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local” in Educação e Desenvolvimento Local, Escola Superior de Educação de Portalegre, Dezembro 2001.

ELIAS, Norbert (1987). Die Gesellschaft Der Individuen. A Sociedade do Indivíduos, Lisboa, Publicações D. Quixote (2004), tradução de Mário Matos

HEINICH, Nathalie (1997). La Sociologie de Norberto Elias (1997). A Sociologia de Norberto Elias, Editora da Universidade do Sagrado Coração (2001), tradução de Viviane Ribeiro

KRUPPA, Sonia (2005), “Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano” in KRUPPA, Sonia (org.)(2005), Economia Solidária e Educação de jovens e Adultos, Brasília: INEP.

Desconseguir o lugar da história da arte e do design no Sul

Rita Rainho. Março 2017

Esquece o que sabes

Através da boca de Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos velhos iniciados avisa o jovem pesquisador: «Se queres saber quem sou, Se queres que te ensine o que sei, Deixa um pouco de ser o que tu és. E esquece o que sabes». (Hampâté, 2010, p.212)

Este artigo surge na sequência da apresentação da comunicação no 5 EPRAE¹ na Universidade do Porto, no sentido em que a partir das reflexões motivadas pela discussão no encontro resultantes do que reescrevo no trabalho apresentado². O artigo é um recorte da minha investigação, focando-me apenas na experiência de *desconseguir* a História da Arte e do Design (HAD) nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Design e Mestrado Integrado em Arquitetura no M_EIA, Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, em Cabo Verde.

Começo por explicar um pouco como se constrói o meu lugar de enunciação, já que a minha visão sobre o tema reflete um lugar complexo, constituído por contextos controversos em que eu como o sujeito de investigação me posiciono, e com os quais me relaciono³.

Foi e é enquanto uma utopia da educação artística como política e prática descolonizada, que incorporei em 2005 a experiência das deslocações para Brasil, Moçambique e Cabo Verde promovidas pelo ‘movimento intercultural Identidades’⁴. É através dessas deslocações que, em 2012 a minha ‘casa’ em Cabo Verde se alocou no M_EIA (escola de arte promovida pelo Atelier Mar, ONG cabo-verdiana). Esta ‘casa’ é um projeto utópico de escola superior artística nestas ilhas do continente Africano. Proporciona-me uma experiência singular como espaço educativo e laboratorial para o exercício de confrontações culturais, e de ação/investigação em resposta às necessidades sentidas e identificadas no desenvolvimento de Cabo Verde. Este processo, transportando a experiência de irreverência de uma pequena escola de arte insular para a reflexão e para o debate, revelará necessariamente conflitualidades presentes na mesma.

¹ 5th Encounter on Practices of Research in Arts Education 9-10 Fevereiro 2017.

² Quer a apresentação no 5EPRAE, quer o presente artigo surgem no contexto da bolsa de doutoramento da Fundação para Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Capital Humano e da União Europeia.

³ Com a escrita na primeira pessoa torno presente o meu entendimento e a relação corpo-sujeito-contexto, relevando o posicionamento político do quotidiano, a condição de confronto dialético entre as pessoas, as sociedades, voltadas umas para as outras, num mesmo tempo.

⁴ Grupo informal criado em 1996 por artistas, professores e estudantes ligados à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde estudei e estudo.

Com isto se pode melhor visualizar a rede que tece minhas perplexidades e ações: por um lado, uma ‘formatação’ nas belas artes do Porto com clara matriz ocidental questionada em particular pelo próprio Identidades (bem como a comunidade de investigação em Educação Artística em Portugal), e, por outro lado, abarcar minha condição de estrangeira a corpo-história no referido projeto. Ambas condições têm vindo a maturar uma responsabilidade no devir da educação artística em Cabo Verde.

Desconseguir

O nome da minha apresentação é *Desconseguir* o lugar da História da Arte e do Design no Sul. Utilizo aqui o conceito *desconseguir*, transportado de meus mergulhos em Moçambique, onde este verbo traduz uma relação própria com o *não conseguir*. A meu ver, esta relação advém de uma intenção particular sobre a ação, não por negligência, mas por uma suspensão política do *conseguir exitoso*. É disso que aqui trato.

Ao longo destes anos no M_EIA, entendo que tem sido através desta ação de *desconseguir* que tenho incorporado o referido sentido da suspensão política do *conseguir exitoso*. Com isto, não quero dizer que opto por negar o desafio da HAD, desistindo, não é isso. Desprendo-me da expectativa da utopia, do êxito a alcançar, e vou legitimando os percursos da experiência, os erros, as desobediências, que poderão contribuir para discutir sobre as possibilidades da HAD no Sul. É esse meu objetivo aqui, discutir sobre as tensões geradas pelo confronto dos conceitos e modelos que julgo importados e desadequados no momento para Cabo Verde, e as experiências inevitavelmente *desconseguídas* no âmbito da HAD no M_EIA. Sem trauma teórico-científico, nem do desejo de superação do ocidente, nem mesmo metas de racionalidades eficazes e profícuas no campo da Educação Artística, mas enfrentando o desconhecido.

História da Arte e do Design no Sul

Qual o problema com a presença da HAD no currículo dos cursos no M_EIA, em Cabo Verde?

O ensino de HAD na referida instituição aglutina e, por isso funciona em simultâneo, a unidade de História da Arte (nos casos dos cursos de Artes Visuais e de Arquitetura) e de História da Arte e do Design (no caso do curso de Design). Está organizado em quatro níveis e distribuída em quatro semestres ao longo dos primeiros dois anos dos cursos com uma carga horária de 34 horas semestrais, o que no calendário académico local perfaz cerca de 2 horas por semana. Trata-se de uma unidade curricular de carácter teórico e obrigatória no

plano de estudos⁵, sendo que só mais adiante explicarei de modo como tem sido incorporado pelas dinâmicas educativas no M_EIA.

“História da Arte e do Design (...) Atendendo à carência de formação na disciplina de história da arte no ensino secundário, torna-se necessário, introduzir os estudantes à história das artes visuais no ocidente, segundo um modelo cronológico clássico. O ensino, que deverá ser desenvolvido a partir do visionamento e análise de imagens, visa também situar as práticas artísticas nos seus contextos social e cultural, político, e económico. No 1º ano, 1º semestre, tratará da **arte antiga** e da **arte medieval** e no 1º ano, 2º semestre, serão abordados os desenvolvimentos das práticas artísticas **desde o Renascimento até ao Neo-classicismo**. Nos 2 semestres do 1º ano;

- dar atenção às artes visuais relacionadas com a expansão europeia, seja as que foram produzidas nas diferentes colónias (como por exemplo a Cidade da Ribeira Grande, hoje Cidade Velha, na ilha de Santiago), seja as que, produzidas nas metrópoles, reflectem essa expansão. Nos dois semestres do 2º ano:

- estudar o século XIX e século XX, respectivamente; mostrar os caminhos das artes visuais e do design no o século XIX, em diferentes contextos que emergem na formação da modernidade (...).

(M_EIA Dossier dos Cursos de Licenciatura Artes Visuais e Design, 2009, p. 13. - negritos do original)

A sinopse de HAD integra conteúdos centrados na história da arte ocidental, regulando-se pelo modelo cronológico clássico dos períodos históricos e movimentos artísticos, apontando pontualmente para a expansão europeia em Cabo Verde, bem como para a relação das artes visuais no século XIX e XX com os contextos coloniais.

A equipa a que pertenci conseguiu durante o trajecto da escrita da história das ilhas saber quem ficou pela primeira vez como “habitante” desta terra, vendo afastar-se e desaparecer na linha do horizonte o navio que o trouxera; o número de escravos que aqui aportaram, trazidos da Costa da Guiné, e as etnias da sua origem; as casa que construíram, as terras que desbravaram, os litorais onde afluíram gentes de desvairadas partes, as povoações e as fazendas onde genes cruzavam, saberes se trocavam, crenças se entrelaçavam. (Cabral, 2005, p. 388)

Faria sentido ansiar uma HAD cabo-verdiana, e o que isso significaria? Resistir à inevitável ligação de Cabo Verde à Europa (Portugal), ou reforçar essa ligação?

Esta perspetiva parece fazer adivinhar um pré-determinismo de Cabo Verde na estreita relação com Europa/Portugal, numa lógica pós-colonial de história da arte portuguesa em Cabo Verde. Tenderia a assumir-se na preponderância da HAD ocidental, com uma extensão para o que sucedeu na Metrópole e no território *ultramarino* de Cabo Verde até 1975. E, esta abordagem, poderia ainda conduzir a uma leitura e interpretação da HAD no período pós-independência marcadas pelo isolamento e favorecimento da linha de pensamento da arte ocidental como acontece com as escassas publicações oficiais relativas às artes plásticas no país.

Artista eclético, (...) tem experimentado vários estilos de pintura tendo já feito exposições com quadros do género cubista e picassiano, do tipo surrealista e dalianao, e ainda na linha dos expressionistas, dos impressionistas e de um certo informalismo. (Spínola, 2005, p.295)

⁵ Nos restantes planos de estudos dos vários cursos, existem outras unidades teóricas com abordagens históricas, porém focadas por exemplo noutros campos do conhecimento como a Estética, a Comunicação, entre outras. Até hoje, também por serem unidades atribuídas a professores eventuais e externos à escola, estas têm ficado à margem das dinâmicas experimentais do projeto M_EIA.

Estas abordagens revelam o desejo de manter o pensamento vinculado ao ocidente – as suas categorias e sistemas conceptuais - o que, frequentemente expõe o território destas histórias a fenómenos de periferização, atraso e às vezes exotismo. Fenómenos que acabam por reproduzir um pouco na própria relação da história da arte portuguesa com a história da arte europeia.

No entanto, considero que a autonomia identitária cabo-verdiana conquistada contém em si uma dimensão presente do espírito de resistir e se afirmar, fecunda desde a origem de ocupação de Cabo Verde. Refiro-me às várias tentativas de povoamento face às agrestes condições naturais, ao fenómeno de primeira sociedade escravagista do mundo atlântico, às frentes contra a contínua ocupação e domínio português, e a recente conquista da autonomia política, que se revelou uma árdua prova de viabilidade e sobrevivência.

Tal como explicarei mais adiante, penso que a HAD pertinente para o contexto do M_EIA, em Cabo Verde, terá que reconstruir e interpretar histórias dos vários movimentos civis, culturais e políticos de afirmação da autonomia identitária cabo-verdiana, bem como da reafirmação das influências identitárias históricas, culturais e artísticas, não só da Europa, mas também do continente africano, nomeadamente com as etnias que, por cruzamento lhes dão origem, e com as que também estiveram sobre domínio português. Seguramente a história contemporânea será mais abrangente ainda, pela história da emigração e imigração de pessoas provenientes dos e nos vários continentes.

Optei por isso, neste momento da reflexão, por situar o problema de *desconseguir* a HAD no Sul, procurando aproximar-me de uma perceção mais ampla das relações e influências históricas e atuais em Cabo Verde.

Para além das relações, há vários contributos e problemáticas comuns no Sul no que diz respeito ao escrever, ao contar e viver a HAD. Farei em seguida menção a algumas delas, considerando a experiência africana, não necessariamente por comparação, mas por provocação, já que distinta e distante da ocidental pode eventualmente multiplicar os olhares sobre o problema da HAD.

Como o processo de colonização pressupôs uma visão sobre os africanos como atrasados, incivilizados e selvagens, as crenças civilizadoras europeias foram impostas como universais, proibindo e reprimindo quaisquer tipos de manifestações próprias, nomeadamente dos povos africanos. Por isso, frequentemente investigadores se referem ao momento prévio à colonização para estudar os saberes africanos e o pensamento tradicional africano. É a partir daqui que se evidenciam alguns aspetos com particularidades no caso de Cabo Verde.

Não se tratará de pretender lidar diretamente com o pensamento ancestral, pois as tradições são dinâmicas, mas de perseguir o que resistiu à colonização, em vez do que se dá em função dela. Em Cabo Verde, como se processa essa abordagem do prévio à colonização? Existe? E como incorporar a existência natural das ilhas, ou mesmo a previedade das etnias dispersas noutros

contextos e que mais tarde se cruzaram e fixaram no território cabo-verdiano?

Interessante que para as cosmovisões banta e iorubá, “O sujeito é corpo, é natureza, é história, é cultura, é palavra. Não há ruptura entre história e natureza. Tudo é história, tudo é natureza, mas estes elementos diferenciam-se na relação que a comunidade estabelece com eles.” (Nascimento, 2012, p.45), o que nos remete para uma abertura radical das relações sujeito-corpo, história e natureza. Nestas etnias também o lugar da comunidade é superiorizado face ao indivíduo e aos processos de subjetivação, numa espécie de subjetivação colaborativa. Estas variações do conceito e vivência em comunidade, avaliados no contexto de Cabo Verde poderiam também determinar modos divergentes na relação com a arte, referindo-me nomeadamente à individualização (autoria), subjetivação e à própria ideia de obra de arte eterna.

Importantes contributos dos investigadores africanos⁶, referem-se à oralidade como o lugar central do conhecimento nas diversas cosmovisões africanas, prevendo uma certa relação de tempo lento e integrada com as fontes orais. No entanto, será válido adequar as estratégias do referido estudo para um contexto onde as tradições não estão marcadas pela ancestralidade da conexão dos intermediários espirituais, artesãos de ofícios da palavra e da criação, como é o caso de Cabo Verde? Quais as marcas da tradição oral cabo-verdiana e que valor para a HAD no M_EIA?

Algumas etnias têm ainda bem vincada a presença dos *Doma* ou *Soma*, os “Conhecedores”, ou *Donikeba*, “fazedores de conhecimento”; *Gando* ou *Tchiorinke*, termos que possuem o sentido de “Conhecedor” (Hampâté, 2010). Curioso é que este saber oral, é total e abrange todas as histórias, a natural geográfica, a espiritual e sócio-cultural, sendo que os ofícios artesanais tradicionais são os grandes veículos da tradição oral, já que se acredita que estas atividades de ação sobre a matéria, de a transformar, têm um caráter sagrado. Quais serão as formas da oralidade em Cabo Verde? Existirão os grandes depositários da herança oral? Haverá esta função nos ofícios de Cabo Verde?

Quaisquer destes aspetos têm para um estudo da HAD em Cabo Verde uma relevância extrema, já que a atenção a estes pode potenciar a abertura de brechas de questionamento do paradigma ocidental trasladado para o arquipélago. Ainda seria importante questionar a própria visão da arte, das artes e ofícios, a cultura popular e erudita, do design, proporcionando um espaço para a problematização do universalismo ocidental da arte, hoje intensificado quer pela globalização, quer pela própria aliança da arte ao sistema capital.

De acordo com as possibilidades questionadas anteriormente, o próprio entender e viver a comunidade nos levaria a um entendimento distinto no que

⁶ Para ver este assunto com mais detalhe ver o volume I da História Geral de África publicada em 2005 pela UNESCO.

toca à atual secundarização do design, das artes e ofícios, das artes menores em favor da ultra consagração e enclausuramento da arte, genialização e individualização das obras – revelando-se aspetos a ter em conta na presente reflexão.

Desconseguir a utopia

A implementação do M_EIA foi bifurcada entre a perspetiva utópica e a legal. Assim, se a primeira, a utópica, lançou âncoras a práticas que fomentavam a cultura e o desenvolvimento do país, sobretudo através de projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar; a segunda, a legal, teve de aliar-se a uma política do modelo europeu de Bolonha para obter a certificação nacional dos cursos superiores artísticos a promover. Esta segunda, a da legalização, importante no sentido do seu reconhecimento político, social e científico ao nível nacional e internacional, tem vindo a gerar tensões entre a expectativa e a regulação da sua atividade, já que se havia desejado experimental e local, sobretudo no sentido do seu posicionamento face aos saberes hegemónicos na educação artística, ou mesmo face aos modelos de desenvolvimento alheios à realidade cabo-verdiana.

Perante esta ponte da utopia e do real numa ótica mais ampla, colocaram-se, desde a fundação, questões ao nível dos recursos humanos: quem poderá integrar o projeto? Mindelo_Escola Internacional de Arte (nome inicial do projeto) antevê esse problema da insuficiência de quadros nacionais formados/preparados na área artística e é sustentado e programado com o apoio de várias parcerias e cooperações internacionais que abraçaram a utopia desde o início.

Esta abertura contribui para uma transnacionalidade do projeto M_EIA que complexifica aquilo que se vinha a propor relativamente à HAD no Sul. No caso de HAD esta foi, desde 2004 até 2017, assumida sempre por professores formados no estrangeiro (7), sendo apenas um de nacionalidade cabo-verdiana, com formação superior em História da Arte realizada em Portugal⁷, todos os restantes com formação superior artística, nas áreas de Design, Artes Plásticas, Antropologia Visual e Arquitetura, em Portugal (5) e Inglaterra (1).

Estes professores, nos quais me incluo, e os estudantes – também eles fruto da

⁷ Numa fase posterior pretendo analisar a abordagem e o impacto de experiência dos outros colegas professores desta unidade (quer pelo perfil do professor, perspetiva e tempo dedicado à unidade): antes de mim, o Professor José Fernandes Dias (cuja leitura foi guiada sobretudo pela importância das artes clássicas africanas nas apropriações dos primitivismos modernistas), professora Joana Campante (cuja perspetiva foi essencialmente a da história da arte ocidental), professor Irineu Rocha Cruz (também essencialmente vinculado a uma perspetiva ocidental e pós-colonial) e depois de mim, Prof Doutor Carlos Santos (cuja perspetiva foi a partir da arte ocidental com foco na expansão europeia ao nível arquitetónico e breves introduções às artes clássicas africanas) e a professora Sofia Reis (cuja perspetiva ocidental se interrompeu pontualmente para a relação com a expressão das artes africanas clássicas).

História portuguesa da primária ao liceu cabo-verdianos⁸, sendo que alguns terão tido contato com a História da arte ocidental no liceu - somos *sujeitos história*. Trazemos, inevitavelmente, modos de fazer e aprender HAD que encontram o desconforto e a dificuldade prática de procurar a HAD no Sul, com os estudantes, em aula, sem o entusiasmo e a elasticidade do tempo real da vida. Contra esta dificuldade opera o conforto (para professores e estudantes) da abordagem do conhecido, estabelecido e legitimado na HAD ocidental face ao desconforto de pesquisar o que não está ainda devidamente formulado. Os professores, mergulhados nas intenções do projeto, mas enredados de boas lições canônicas, contribuem para o hibridismo a que M_EIA está naturalmente sujeito risco devido às relações internacionais no corpo da utopia.

Isso compõe uma simultaneidade do projeto utópico e endógeno, mas transnacional. Estará esta composição contaminada pelos efeitos do *indigenous foreigner* e da *traveling libraries* (Popkewitz, 2000)⁹? Estes efeitos, mesmo que maiores ou menores, contribuem para o contexto de complexidade em que a nossa participação, contamina necessariamente a definição do imaginário nacional e das suas implicações nas experimentações da HAD no Sul.

The concept of national imaginaries enables me to consider how certain global discourses overlay national educational practices to produce narratives and images of the individual who acts and participates. These imaginaries, I argue further, are not 'merely' representations of some natural community, the recuperation of some past memory about the nation and citizen, or the application of some hierarchical power. Rather, the images and narratives structure a memory through which individuals locate themselves as having a 'home'. (Popkewitz, 2000:5-6)

Tanto *indigenous foreigner* como *traveling libraries* acabam por confirmar os efeitos dos fluxos globais de relações de ideias e de autoridade neste caso na educação artística, sobrepondo-se, em vez de se distinguirem as opções locais das globais. Não considero estes efeitos como uma ameaça, mas sim motivo de atenção e constante revisão das estratégias políticas para implementação das premissas do projeto M_EIA no seu compromisso com Cabo Verde.

Estas simultaneidades são a característica essencial do projeto, a sua possibilidade experimental existe porque a sua essência é a fragilidade, é o *desconseguir* que nos faz permanecer na utopia.

Algumas características da herança do trabalho desenvolvido pelo Atelier Mar (promotora do M_EIA), e da relação do M_EIA com os projetos que a primeira desenvolve, proporcionam um contributo importante para pensar a própria HAD

⁸ A disciplina de História e Geografia de Cabo Verde para os 7º e 8º anos, iniciou apenas no ano letivo de 2014-15, antes o currículo continha a disciplina de História, focada na História de Portugal.

⁹ Embora desenvolvidos noutro contexto educacional, os dois conceitos representam aqui a controvérsia do trabalho em realização. Passo a citar as suas respetivas definições dos dois conceitos: "First, I use the ironic phrase *indigenous foreigner* to give attention to how particular ideas as modes of living are brought into new contexts in which the "foreignness" of the ideas are seen as indigenous or ahistorical and "natural" to that situation in which they are positioned." (Popkewitz, 2000: 9) and "The notion of traveling libraries provides a way to think about what appears on the surface as the anomaly of pragmatism traveling with ideological positions with what seems as strange bedfellows." (Popkewitz, 2000: 10)

no Sul, e neste particular em Cabo Verde. Adiante exponho uma parte da própria dinâmica experimental do M_EIA, permite fazer algumas menções às 'desarrumações' do currículo dos cursos, nomeadamente na HAD.

Não é possível participar, sem perturbar

Em 2012 quando integrei o corpo docente do M_EIA mergulhei nos contributos científicos do Atelier Mar e do M_EIA relativos à realidade de Cabo Verde. A ONG destacava-se pela sua atividade de pesquisa e de formação de artesãos, propondo um modelo de desenvolvimento atravessado pela cultura, que resgatasse múltiplos saberes locais, integrando as novas tecnologias aplicadas e sustentáveis para os recursos humanos e materiais do contexto. O M_EIA nasceu para dar resposta à formação superior de artistas, designers e arquitetos, bebedores dessa herança da sua promotora ONG e sobretudo responsabilizar o modo de produzirem em e para Cabo Verde. Qual seria o espaço para estes contributos empíricos dos saberes locais no próprio currículo HA?

Recebi nessa altura as diretrizes pedagógicas formais para o ensino/aprendizagem da HAD partilhadas anteriormente. Logo à partida estas, a meu ver, careciam do contributo da atenção empírica aos saberes em Cabo Verde quer do M_EIA, quer do Atelier Mar, da atenção ao design, da atenção ao Sul. E como se poderia fazer essa contaminação ou inter-relação entre contar a história da arte ocidental e perturbá-la com histórias, saberes e artes locais?

Minha chegada em 2012, embora já tivesse visitado duas vezes o país, era caracterizada pelo sentimento de ignorância e escuta. No caso das unidades dos 3º e 4º anos das licenciaturas, o trabalho ficou muito marcado desde esse momento até hoje, pela escuta. Denoto um esforço de incorporação do mestre ignorante (Rancière, 2002), procurando desbravar caminho conjunto com os estudantes nas pesquisas locais, e de forma articulada com o desenvolvimento dos projetos já estruturados e extensos até à M_EIA sobretudo através das unidades de Estudos de Design e Artes Visuais com Atelier e Projeto. Mas o que aconteceu com as turmas do 1º e 2º anos? Em termos de plano curricular o que precede as unidades que referi são as unidades de HAD e as Introduções ao Design e Artes Visuais como iniciação aos Ateliers. E porque não sucedem dinâmicas semelhantes em projetos comuns de desenvolvimento local?

Frequentemente me assalta o pensamento, mas também as reuniões de professores onde cada um se convencia de que primeiro os estudantes têm de adquirir os conhecimentos básicos universais e só após poderiam aventurar-se para os conhecimentos locais, ou híbridos, experimentais. Assim, o caso de HAD, teve uma base assente em que os estudantes precisavam aprender primeiro a HAD ocidental, e só depois a cabo-verdiana, primeiro aprender a ler e escrever e só depois recorrer a testemunhos orais, primeiro a análise e só

depois a interpretação das imagens, e por aí em diante¹⁰. A abordagem mantinha-se cronológica e diacrônica com base nos conteúdos da arte ocidental, respeitando a hegemonia do conceito ocidental de arte, as referências coloniais e patriarcais – quando se incluía Cabo Verde era de modo linear, temporal e categorizado pela ordem da historiografia ocidental¹¹.

Por exemplo, arriscando sobre os medos do que devia ser primeiro e depois, testei em vários níveis de HAD a inclusão do legado dos estudos de crítica feminista na HAD, pertinente para a desconstrução patriarcal da história ocidental, mas *desconseguida* pela sua leitura feminista burguesa, branca e ocidental. Ou ainda os semestres da unidade dedicados à recolha oral e de arquivos relacionados com histórias da cultura cabo-verdiana no séc. XIX e XX (literatura, pintura, música, artesanato, cinema). Qualquer um dos temas acabou por apurar uma resistência acentuada nos estudantes, que se mostravam desinteressados qualquer que fosse o formato que servisse de meio para a aproximação aos referidos temas. Também a dificuldade de acesso aos arquivos físicos (escassos em Cabo Verde), e aos testemunhos vivos, servia de desculpa para uma inércia face ao desconhecido que lhes propunha. Não considero que se tratasse de um fracasso meu e dos estudantes, mas de um *desconhecimento* que teve uma continuidade a partir de 2014 embora com problemas diferentes que brevemente apresento em seguida.

A tendência para o isolamento da unidade curricular HAD face aos projetos reais interdisciplinares previstos no projeto do M_EIA acabou por revelar o perigo da dessincronização conceptual e política dos conteúdos desta unidade curricular, na sua disfunção em relação aos projetos práticos focados na realidade cabo-verdiana em realização noutras unidades curriculares.

As possibilidades e dificuldades das inter-relações dos conteúdos ocidentais com os locais estiveram sempre presentes nos debates da escola. Como já foi anteriormente referido, o M_EIA convive com a obrigatoriedade da relação dos cursos com uma estrutura formal de divisão das várias áreas do conhecimento, da teoria, prática criativa e tecnológica, da organização por unidades de crédito (de acordo com Bolonha), professores e turmas, horários e espaços. No entanto, o valor do trabalho que se tem vindo a realizar está precisamente na

¹⁰ O próprio regulamento de avaliação relativo a esta e outras unidades teóricas revelava essa mesma intenção institucional, já previa várias etapas de avaliação por escrito, em teste e exame, e várias etapas de superação, nitidamente numa lógica de êxito escolar, privilégio da escrita sobre a oralidade, de um momento pontual de avaliação tradicional sobre o contato contínuo ao longo dos anos. No meu caso, só em 2013 assumi a desobediência individual e incorporei apenas a avaliação contínua em HAD. Mais tarde, outros professores terão retomado o sistema, de acordo com o seu modo de entender a aprendizagem, outros mantiveram a mantiveram a avaliação contínua.

¹¹ Alguns antropólogos como Johanes Fabian trabalham sobre essa cegueira face à história dominante, colocando em evidência a fragilidade de algumas propostas epistémicas como apenas sequências temporais.

desobediência a essa estrutura, experimentando desde 2014, o inventado conceito de Campos de Estudos (CEs).

Este conceito surge após alguns anos de discussão sobre as limitações do modelo vigente no M_EIA para trabalhar no projeto próprio da escola de ensino superior artístico no país. Conceptualmente parecia óbvia a razão desta intenção de diluição de fronteiras disciplinares, aglutinação de horários, equipas de professores e projetos construídos pelas várias áreas do conhecimento. Mas como o operacionalizar?

Nunca havia acontecido nem se voltou a repetir, mas nesse ano letivo os vários projetos foram discutidos e programados para o ano letivo 2014/15 pelo grupo de professores residentes e o diretor. Mais ou menos consequentes, mas os CE's aconteceram. Em seguida, foco-me apenas num dos CE's em que estive envolvida e onde se tornou possível integrar a HAD.

O *CE Txau Design* surgiu a partir do desejo dos estudantes de diminuir a primazia da arte sobre o design, e proporcionar a experimentação do conhecer-pensar-fazer design no 2º ano do curso de design. Assim este CE numa primeira fase abrangeu três unidades do 2º ano: HAD nível III, Atelier de Design I, e a Oficina de Carpintaria, sendo que a articulação era garantida tanto por professores como estudantes da turma em função do estipulados por todos. Estas unidades organizaram a sua atividade sobretudo para dar resposta ao programa de *CE Txau Design*, onde partindo do estudo dos vários movimentos da história do design ocidentais, se escolheu um ícone do design moderno para servir de objeto de apropriação. Foram pesquisados seus desenhos e características técnicas, e foi executado na Oficina de Carpintaria. Em simultâneo, foi organizado um evento onde se poderiam testar apropriações locais com este objeto de referência no design ocidental (nomeadamente através das cores disponíveis na ilha, interpretação, acesso a materiais, forma, associação ao design de alimento). Este evento foi concebido pelos estudantes integrando as várias áreas de Produção de eventos, design de equipamento (Suporte projetor, sombreamento pátio e palco executados na Oficina), *food design* (em articulação com o Laboratório de *Food Design* do M_EIA), tendo se concretizado num evento coletivo da escola com mostra de vídeo, música, dança e degustação.

Os estudantes do 4º ano de Design contaminados pelo *CE Txau Design*, no mesmo ano 2014/15, mas no âmbito de Estudos de Design, quiseram visitar a HAD escolhendo temas do seu interesse da contemporaneidade e partilhando-as nas aulas de HAD do 2º ano, contaminando-se a tradicional história do design e as perspetivas e interesses de ambas turmas.

Considero que as experimentações no campo da HAD estão marcadas por um certo medo que se afunda no conforto já mencionado da arte ocidental e que acaba por provocar uma fragilidade própria da contradição dos discursos e as práticas do M_EIA, já que estas dimensões locais não ficariam alocadas apenas aos projetos reais do Atelier Mar, M_EIA mas seriam objetos-sujeitos da própria

reconstrução dessa *outra* HAD.

Refletir sobre este *desconhecer* coloca-me num caminho sem atalhos para uma procura radical desse corpo-lugar da história, capaz de incorporar as histórias que se ocupem da dimensão desconhecida de Cabo Verde, das artes e ofícios, do design, da cultura.

Não há atalhos

A urgência da tarefa não é razão para atamancá-la. Pode-se replicar, como tem ocorrido, que o que advogamos aqui é utopia, perfeccionismo, coisa impossível. Contudo, é o único modo de se fazer um bom trabalho com os meios disponíveis num determinado lapso de tempo. Não há atalhos. (Vansina, 2010, p.164)

Como tenho vindo a explicar é a partir desta experiência *desconhecida* que questioneei a supremacia da visão e ordem epistemológica ocidental sobre um possível devir da HAD no Sul. Repensar a HAD na educação artística no ensino superior implica pois conquistar o poder de narrar a própria história junto com as histórias que com esta se interlaçam, construir nossa imagem e identidade, numa relação crítica com as representações contemporâneas, nomeadamente com a permanência da essência da visão hegemónica do Norte sobre o Sul. Para isso é necessário um processo de inventar a HAD, que integre o trabalho das recolhas e sistematizações empíricas, a escuta da resistência ao colonialismo, a atenção para os discursos ocultos e os silenciados da história, dos estudos das várias entidades (não só as aqui referidas, mas algo mais abrangente) para que, a partir destes se construa uma historiografia própria do campo artístico no Sul. É por isso urgente um lento projeto radical coletivo de construção dos imaginários nacionais e de histórias na rede de identificações culturais de Cabo Verde. Estas histórias poderão ser o próprio ‘fazer’ história dos vários movimentos de resistência identitária cabo-verdiana interligada com os do continente africano e sul-americano, bem como a reafirmação das influências identitárias históricas, culturais e artísticas ocidentais e não ocidentais.

Este projeto radical coletivo, precisa ser entre instituições, entre espólios, entre as várias áreas do conhecimento. Do processo farão parte textos, testemunhos orais e silêncios, objetos, património material e imaterial. Livre de certezas, mas sem âncoras produzidas a partir de categorias e sistemas conceptuais dependentes da ordem do conhecimento exclusivo e ocidental.

A incorporação de um coletivo amplo como corpo-sujeito da história, pode questionar a pertença exclusiva de Cabo Verde à HAD ocidental, destruindo o atrofamento e silenciamento das histórias marginais, permeando a *ficção sobre o Sul* que flui através do olhar regulador das políticas institucionais e ideológicas globais.

Em jeito de conclusões, se mantêm as perguntas em torno de qual seria afinal o papel da HAD para as aprendizagens no M_EIA? E como poderia ser o inventar

coletivamente uma outra HAD no Sul, para que a experimentação e as *desarrumações* pudessem sistematizar a interrupções *desconseguidas* e ocupar a HAD?

Seria uma HAD no Sul? Uma HAD cabo-verdiana? Uma HAD ocidental que integrasse a HAD cabo-verdiana? Uma HAD cabo-verdiana que integrasse a HAD ocidental e africana? Uma HAD no Sul que se ocupasse do imaginário nacional e das suas múltiplas identificações?

Sinto-me estrangeira e cabo-verdiana em simultâneo, configurando no corpo-sujeito, no corpo memória o próprio espaço agonístico em que me movo. Na experiência da HAD no Sul, em Cabo Verde, com o pensamento assaltado pelas perguntas, *desconsegui* lidar com o poder da minha ignorância, e da possibilidade de romper com a HAD ocidental estabelecida de forma prepotente no currículo dos referidos cursos. Sendo que afinal, também seria necessário descolonizar esta visão e o campo da HAD ocidental¹²?

De onde vem a dificuldade em nos pensarmos como sujeitos da história? Vem sobretudo de termos legado sempre aos outros o desenho da nossa própria identidade. (Couto, 2009)

Parece-me urgente repensar, a partir da experiência de *desconseguir*, o currículo e a aprendizagem da HAD nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Design no M_EIA. Desconstruir a história ocidental naturalizada na sua pertinência para a identidade, e o desenvolvimento de Cabo Verde e dar corpo às histórias contextuais – não ignorando que também essas são contraditórias, e que exigem um posicionamento arriscado sobre o valor da oralidade e escrita, sobre quem faz a história, como faz e com quem ordem epistemológica.

Trata-se de uma responsabilidade coletiva sobre o tempo num todo (passado-presente-futuro), para incorporar o futuro como uma possibilidade, do que há-de vir, do seu próprio *desconseguimento* assumo a necessidade de nenhum determinismo histórico, na utopia das HAD descolonizada.

Referências

CABRAL, I.(2005). História Geral de Cabo Verde. In F. Silva (coord.), *Cabo Verde 30 anos de Cultura* (pp. 381 -390). Praia: Instituto da Biblioteca Nacional de Cabo Verde.

CATRO-Gómez, S. e GROSGOUEL, R. (ed.s) (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo dl Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

¹² Relativamente ao caso europeu, o livro “Deslocalizar a Europa Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade”, introduz algumas questões relativamente à identidade ocidental em transformação, propondo estratégias disciplinares que pensem novos modos de leccionar determinadas disciplinas no contexto da pós colonialidade.

COUTO, M. (2009). *E se Obama fosse africano? E outras Interinvenções*. Lisboa: Caminho.

FANON, F. (2008) [1a ed. 1952]. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, (tradução de Renato da Silveira).

HAMPATÉ, A.B. (2010). A tradição viva. In KI-Zerbo, J. (ed.), *História Geral de África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). Brasília: UNESCO.

HOOKS, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

LOPES, L. (2012). M_EIA, um laboratório, um projecto de ensino artístico e do design em plano Atlântico Médio. In C.S. MARTINS, M. TERRASÊCA, e V. MARTINS (org.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística*. Porto: Edição GESTO.

MENESES, M.P. (2010). Outras vozes existem, outras histórias são possíveis. In R. L. GARCIA (org), *Diálogos Cotidianos*. (pp. 247-265) Petrópolis, Rio de Janeiro: RJ:DP.

MOHANTY, C. T. (2004) [1a ed. 2003]. *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.

NASCIMENTO, W.F. (2012). Jindengue – Omo kékeré: notas desde alguns olhares africanos sobre infância e formação. In I.M. Xavier, W.O Kohan (orgs.), *Filosofar: aprender a aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

NKRUHMAH, K. (1977). O neocolonialismo em África. In M. R. SANCHES (org) (2011). *As malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70.

PAIVA, J.C. (2016). *Colonialismo e Pós-colonialismo: O presente como um enigma*. Comunicação apresentada no V congresso internacional SESC de Arte/Educação, Recife.

RANCIÈRE, J. (2002). *O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

SANCHES, M.R. (org.) (2005). *Deslocalizar a Europa. Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade*. Lisboa: Cotovia.

SANTOS, B. S. (2004). *A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*, Coimbra: CES. www.ces.uc.pt

SEMEDO, M. B. (2003). *A Construção da Identidade Nacional - Análise da Imprensa entre 1877 e 1975*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional de Cabo Verde.

SPÍNOLA, D. (2005). Uma visão panorâmica sobre as artes plásticas. In F. Silva (coord.) (2005), *Cabo Verde 30 anos de Cultura* (pp. 287-300). Praia: Instituto da Biblioteca Nacional de Cabo Verde.

VANSINA, J. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In KI-Zerbo, J. (ed.), *História Geral de África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 140-166). Brasília: UNESCO.

VARELA, O. (2004). *Ciência e Democracia nos Países Africanos de Língua Oficial portuguesa (PALOP): Um cruzamento de Baixa Intensidade*. A questão social no novo milénio, VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais.

Popkewitz, T.S. (2000). The Indigenous Foreigner, and Power: Comparative Educational: Comparative Educational Research. In J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*. (pp.261-294) Frankfurt am Main: Peter Lang.

3rd International Conference of the Dakar Institute of African Studies – Institut d’Etudes Africaines de Dakar (DIAS – IEAD) . Valorizing African Cultural Heritage and Thought III: Colonial Fantasies/Decolonial Futures. July 7th and 8th, 2017 | Dakar, Senegal

The “Unachieved” place of art education in the south

Ana Reis, Rita Rainho

Research context

We have been part of M_EIA, University Institute of Art, Technology and Culture in Cape Verde (an art school promoted by Atelier Mar, a Cape Verdean NGO). Atelier Mar was born out of a historical moment defined by a monopartidary regime installed after the liberation from portuguese colonization in 1975. Atelier Mar’s mission was clearly identified with the idea of the reconstruction of the country, but also the intent to overcome the effects of the post independence installed regime. Its action over time was sedimented on both culture and development.

M_EIA appears in 2004 as a singular project because of its irreverence in the struggle for practices in the field of artistic education informed by decolonized policies. As an inheritance of the Atelier Mar NGO and committed to the sustainable local development, M_EIA tries to implicate its learning process within the communities and feeds itself with local knowledge aiming to participate in the development of the country. By doing this, M_EIA goes beyond disciplinary boundaries, working through projects to which several areas of knowledge contribute. M_EIA tries to escape the traditional spaces of the school, as well as its timings. Getting into contact with Cape Verdean identity and aiming at a profound immersion in its reality, M_EIA does not reject “western” knowledge, but it includes it in projects side by side with local practices, valuing the human and material resources available to build a better and more just way of living.

Who we are, how we stand and operate

Our proposal is to present part of our Arts Education PhD researches which questions the relations between utopia and reality experienced in M_EIA, trying to understand how does utopia influences everyday practices.

We both decided to displace ourselves from our (un)comfortable zones of knowledge and art teaching models; a comfort that corresponds to which is already known to us and organized, classified and archived, but also to the discomfort of the awareness of its colonizing power. In the political north we recognize some persistent features that mold educational institutions. We wanted to face the unknown, the danger zone of a utopian project, believing that the place of the foreigner - who does not know the country, the local reality and more importantly does not know how to build and be a part of this project - would launch us into a disquieting reflexion and allow us a more in-depth recognition of the possibilities of a vigorous alternative to western thought. The freshness of that utopian place, allied to a fragility standpoint, feeds the potential for questioning our realities and offers us an advantageous view, as Greene (1995:83) would put it:

“In everyday reality, to place ourselves in the advantageous position of the foreigner is to be able to look with perplexity and interrogatively at the world in which one lives. It's like coming home after a long stay anywhere else. The one who returns home perceives in his/her environment details and forms that he/she has never seen before: he/she discovers the need to rethink the rituals and customs of his/her people to understand them.”¹

Our methodology takes as fundamental principle a critical reflexion based and generated on our practices while teachers in this specific school and context, facing the daily challenges of a school, and not only as researchers observing from afar the educational practices occurring.

¹ Free translation by the authors.

The utopian project and its aims

M_EIA is not generally described or mentioned of as a utopia. It is often referred as a laboratory and as an ongoing project. During our researches we both arrived at this non-existent or perfect place. We started our quest feeling that the schools we knew were not desirable places and wanted to find out if there was still a possibility of constructing and being participants in a school that would question itself.

The utopia lead the school to set sail to practices that promote the culture and development of the country, mainly through a relation with local development projects of Atelier Mar. Its creation demanded a legal setting for an art school. In a way, to obtain national and international certification of the degrees, M_EIA felt the need to follow the politics of the European Bologna model, inheriting a way of reasoning that structures its courses. Tensions arise between expectations over the experimental and local character of M_EIA's activity and its regulation, (non)conformity with hegemonic knowledge in art education or development models foreign to Cape Verdean reality. The “unachievement” of utopia guided practices goes ahead with the openness we attribute to a project in permanent questioning and thus determines the impossibility of reaching an ideal.

Our need of utopia

The importance of utopia resides in its potentiality as driving force towards a resistance movement. Although it can be seen as an impossibility, we find utopia as a possible “unachievement”, meaning a political act that keeps us conscious in our actions and a commitment to a shared ideal. This ‘unachievement’ is a potentiality as it disturbs the present.

In this sense, utopias are born out of discomfort, estrangement, or even a crisis, when there is no identification with existent values and there is a hope for a better world. It is between existing reality and the desired one that we move and it is from there that you write, analyse, think and open our utopia to change.

There are specificities in Cape Verde, and the political south, as the newness of

institutions and a fragility that allows its rethinking and transformation, contrasting with the difficulty to intervene over a long lasting european academic tradition. Although new, the institutions found in Cape Verde are colonized by western thought and action, and suffer the influence of globalization and capitalist discourses, depending on international legitimization and relying mostly on external financial investment.

Institutions thinking themselves

Under our utopia, we believe institutions should think themselves from within and so admitting the openness and permeability to transformation, not becoming conforming dispositives.

M_EIA, at its starting point, had a mission that we still recall, remember and invoke. And there were some goals set according to that mission. Through time, it has attempted to fulfil them always bonding art, culture and development and it has been thinking how this can be done, knowing that there are uncountable variables and constraints. Evaluation processes have been set to understand this journey. Recognizing the issues we've been faced with, we argue for an in-depth analyses that may offer us more than a punctual intervention and a sustained transformation of the underlying assumptions and rules.

Being a university, M_EIA is trapped inside a set of rules, norms, mandatory regulations and national guidelines, and curricular kept in tension with utopian democratic aims, including students' and teachers' participation in the definition of programs, goals, processes, methodologies and definition of assessment modes and criteria.

Among academic underlying assumptions, there are hegemonically defined knowledge outlines that exclude the contribution from non-academic contexts based on scientific criteria like objectivity, rationality and neutrality.

In M_EIA there is the inclusion of traditional knowledge, mainly accessed through the contact with local communities, of data informed by personal experience, and an appreciation of intuition. There is an attempt to transpose geopolitical limits to the contents, including not only realities from other

continents, countries, cultures and underrepresented people, but also minorities, individual and groups made invisible and neglected. There is a dialogue between local, or locally rescued knowledge, and global, or international developments in the areas of design, arts and architecture.

Arts education is not seen as an answer to hard or creative industries, nor as a salvation or a therapeutic tool, but as a possibility of escaping and resisting control technologies and an individual shaping.

The different areas of knowledge converge in a pluralist, non-disciplinary art education to solve specific problems and local emergencies like sustainable architecture for water collection and the ripening of goat cheese in pozzolana grottoes, a communitarian school in Lajedos and a laboratory for food design. There is also a rediscovery of Cape Verdean identity and the inheritance both from Africa and Europe.

Our utopia includes the participated and collective deconstruction of knowledge, establishing relationships between different areas and with daily life. This contributes to the dilution of traditional boundaries and divisions between theory and practice, technical and artistic and also popular and fine arts. Inheritance from modernist conceptions of art are questioned and brought into discussions about geniality, originality, authenticity and mimeses.

In M_EIA this translates into a redefinition of the school space to introduce fluidity in experimental activity, allowing the circulation between doing and thinking with flexibility and mobility. Risk is taken in the inclusion of traditionally considered non-essential areas for the structure of the courses, by including music, cultural production, food design and literature. There is contact and exchange between students, from different courses and apprenticeship areas and levels, artisans and teachers. Community elements assume different roles at different times especially when we work through projects and the dynamics so entail.

Requiring openness, flexibility and risk taking attitudes, the professionals to be chosen for the orientation, both teachers, artisans and other participants, should share some of the project driving goals, incorporating a sense of

permanent questioning and action over the unknown, able and willing to collaborative processes and compromised with the political standpoint of the school.

The institutional standpoint of M_EIA assumes a commitment to the social, political and economic context. As a reflection of its particular view, it introduces practices, involving other elements from society and a dialogue with everyday life emergencies. It is expected that students become culturally active citizens through critical thought, that they cultivate an interest on local intervention and a resistance to global and capitalist concepts of development which tend to the exploitation of people and resources.

We believe they should take part in the discussion and definition of their academic expeditions including their own assessment. Assessment should contribute to a recognition of personal and collective apprenticeships through the creation of the adequate spaces for discussion about learning processes. Assessment should also be an important source of data for the reflexion upon school dynamics and processes. Especially when there are projects taking form, assessment should be transversal to knowledge areas. All of this means taking risks and defying power relations, keeping the academic practices on an experimental dimension.

Engagement and belonging

As it persists, other people become involved in the utopia, engage with it and eventually turn it their own. This is one of the moments in which we ask ourselves when is it time to criticise, debate, think about and rationalize the necessary involvement.

This immersion requires a sensibility and aperture to individual conceptions, necessities, values and interests and a diagnosis and discussion as to question previews moulds. These moulds should themselves be reviewed in accordance the moment they are thought of.

This also implies democratic structures to open the possibility of a collective vindication that guides the actions. How does one find its place in the whole? These structures must be fed by establishing communication dynamics and by

incorporating the participants in management and decision processes through every level of the utopian project. We believe in a utopia of reasons as an alternative to a utopia of Reason, which justifies our plead for a utopia open to change to become shared and cherished. And again we speculate about the place for collectivity in utopia, being it populated by diversity. When does someone become part of it? If we want to get close to our utopia, we find a stronger and more compelling need for combined wills.

As a small school, M_EIA would potentially be the stage for an agile construction of a map of the priorities recognized by the collective), communication between the members and discussion of the utopian project. Allied to this feature, the informality and proximity of the M_EIA's environment could be a facilitator, but it should be accompanied with a democratic and shared responsibility over the issues at stake. The fact that a significant young group of teachers comes and goes and does not stay long in the institution contributes to the fragility of the utopian project. It impairs the continuity of the practices and because of the lack of the utopia profound knowledge, and compromise to its aims, turns hard the school dynamics.

It seems that as an utopian project it should extend democratic and participatory processes to the relationships established with the "exterior". This means that we query about local communities chance to get involved with the projects in all of its levels including decision making.

Processes

In M_EIA, through context-based learning, namely urban, sensorial and identitary experimental projects, we achieve an approach of the school community to emerging issues, promoting an engagement in the quest for actions necessarily transversal to knowledge areas and a bond to Cape Verdean context. This implies the suspension of salvation impetus and tendency to homogenize reality by understanding issues in their entirety and contextuality, working with communities to reach better ways of life, departing from their needs and desires and not our idea of what should be changed. This means respecting otherness, establishing communication and relationships

and incorporating other people's problems in our reflexions.

This change in perspective, sets the relevance of appreciating both community knowledges, as a collective inheritance and memory, and the students own stories. The departing point for learning, thus, comprehends this widening from the students previews knowledge to the territory scale, promoting a significant learning from which new horizons emerge.

Considering the relevance of different counterparts in learning processes and the specificity of a context-based experience, these displacements open the utopic decolonization of thinking and doing in arts education, leveraging knowledge appropriation.

Recognizing diversity and subjectivities, the utopian project in arts education builds on the inauguration of nonlinear processes. As a counterweight to a logical sequence of steps, projects in M_EIA have been integrating derive and discovery. This approach to the context incorporates intuition and demands the improvement of attention and sensibility to everyday life, bringing up various “truths” and confronting them with scientific knowledge criteria.

Utopia is not a (im)possible place

Since an academic institution defines its identity, the issue of its capacity to accommodate or include people who expect or wish a different school arises. Is it possible to answer to individual needs and interests? Should M_EIA set aside or reformulate some of its values?

When thinking about the proposals developed by M_EIA, we find the difficulty in dealing with different work dynamics preferences, namely the ones that favour either the individual or the collective efforts. Taking into account the school mission statement there is an inherent discussion of the meaning and importance these dynamics. They also allow us to question the tendency to think of author's individuality and authorship and the inheritance of arts education concepts of geniality and artist's training. Collectivity permeable and open to its elements identities and desires as well as to common senses may enable significant future interventions.

In another sense, collective work dynamics and learning through context and community can open up the space for a complexification of the world's understanding, by lifting up its contradictions, fallacies, multiplicity and introduce the messiness of everyday life. The enrichment of students world's perception and comprehension may be assumed as a success of the utopian project, not measured by the accumulation of knowledge or the attainment of a determined product or result, but by the critical thought development.

By fostering projects kept open and allowing students to engage in derive and discovery while acknowledging the unknown, we bring up risks and possibly a disobedient way of exploring, researching and learning.

Besides the difficulty of introduction of risky procedures and irreverent arts education in a traditionally highly normative and regulatory institution (the academic one), there is the issue of attending market and knowledge society rationales (and expectations deriving from it). Constraints come to light when faced with preconceptions residing among students, teachers and society in general about the artistic, the artist, designer and architect.

The desire of success associated with some ideas about professionals' roles and recognition, originate a need for individual acknowledgement face to an anonymity that comes with collaborative work processes that disregard authorship. A liberal market naturalized need of competitiveness crashes with values and practices of associationism and cooperativism as a resistance to globalization.

As part of this resistance effort, the discourses about projects sustainability (even when it comes to the country as whole) are accentuated, but an external financial dependence remains naturalized. Does this external financial help become significant to the continuity of the projects among local communities? Which factors contribute to their success or failure?

Although embedded in the entanglements of projects founded on external financial help (and its logics and priorities) M_EIA has tested, throughout the years, actions of continuous local development becoming some of the practices absorbed in the involved communities daily modes of survival.

Also arts education rooted and compromised with Cape Verdean reality offers us a path of continuities and discontinuities leveraged by M_EIA. Suspended the attractive idea of reaching Utopia, we believe it is in the movement of doing, failing, and doing again that the action incorporates de utopian sense we wish it to have.

How does the philosophy of M_EIA and this utopian project influence students and teachers throughout their futures and their interventions towards the world they're faced with?

The movement set by M_EIA reflects a trajectory in the struggle for arts education rooted in Cape Verde, as well as an important contribute to its decolonisation in the political south. We will keep fighting for the possibility of (im)possibility of the arts education utopian place.

An Example Of An Irreverent Art School In The Middle Of The Sea

1. To speak of education always means to speak of the future. Through education we contribute to determine "what's coming" or we can try to open the future for the indeterminate, as an unknown.

We want to go beyond the philosophical and pedagogical dimensions of education, to focus on education from a political perspective, in the sense of building an unpredictable reality of what is to come. Education in a political perspective opens up to building the future in a non deterministic way, where we free ourselves to allow multiple possibilities of a latent future.

We are aware that this vision of building the indeterminate conflicts with the traditional vision of the teacher as the provider of knowledge, promoting order and what is already established. With this in mind, the starting point for our discussion are these central questions:

What are the possibilities of a political educational and artistic project, in which we can create reality from an utopian point of view? And how to promote the indeterminate from a real context?

Let's be realistic and let's put this idea:

Have we become powerless to create other possibilities in which we do not fall in the already predetermined path? Is the teaching imprisoned in their own impossibilities of radical transformation? Is the West the Global?

In this presentation we would like to debate these possibilities in the concrete case of M_EIA Institute of Art, Technology and Culture. Make clear, only like a possibility, not like a salvation! Being clear, just looking for a Possibility, not the solution, never as a salvation!

M_EIA is an artistic higher education school located in the Atlantic Ocean in the islands of

Cape Verde, in Africa.

Cape Verde became independent from the Portuguese colonial regime in nineteen seventy five (1975). Cape Verdians have been insisting on earning their lives fighting the difficulties of a wild territory with winding mountain. Cape Verdians face several post-colonial problems in defining a clear autonomous national project, and keep confronting the aggressive politics of markets' globalization and the associated hegemonic narratives.

Cape Verde's decision to assume itself as an independent country, contradicted the analysis of The World Bank, who considered Cape Verd as inviable country. Was a strong decision of resistance and stubbornness.

Such is the context where M_EIA was created. This school came out of the irreverence and the utopia of civil society who was insubordinate to vicious trends of western thinking such as determinism, rationalism, productivity and the logics of rankings and hierarchies applied to education. M_EIA's goal is to overcome an education which castrates, imprisons and formats the individual. The mission of this school is not to create another colony of knowledge, another geographical epistemology. M_EIA does not determine its realization, but places its own realization in the indeterminate realm.

It is a civil adventure anchored to a long program, lead by a Cape Verdean NGO deeply rooted in the struggle for development of populations.

2. For this discussion we present a critical view on hegemonic discourses marked by Western modernism and on post-colonial relations in higher Artistic Education. We assume ourselves as the subjects or political bodies of this research, that is, the 'intercultural movement IDENTIDADES' from Oporto University, Portugal, and the M_EIA Institute of Art , Technology and Culture from Cape Verde. These are experienced issues over about 20 years, in Cape Verde, in Mozambique and in Brazil. These questions result from a search of the others possibilities, and discovery of the dimension of our own powerlessness to counter the power of the hegemonic.

Our aim is to discuss the challenges of the political and pedagogical project of M_EIA. We will look at the tensions and conflicts between M_EIA's recent definition of its policies and educational, cultural and curricular practices and the tendency to import and appropriate Western hegemonic models of thought and practices. This implies to also look at M_EIA

as a resistance movement.

Ask ourselves, if are possible participatory practices of non-colonial educational nature, where the teacher is a non-teacher and student is also the whole person that behaves?

3. These are rare issues in European forums and therefore it is relevant to bring them here and to open a discussion promoting more critical understandings. In fact, the discourses that permeate the practices of arts higher education are mostly conservative and anchored in salvation models promoted since the late nineteenth century in the West.

This analysis is the result of ongoing research processes, which develop the reflections of M_EIA questioning the possibilities of connections between art and development. And, in that sense understanding the art in its own field, in the assumed confrontation with the political.

The experience of the conflictualities of a very small art school in a small island, in the middle of the sea, brings a marked irreverence and complexity to our debate. We want to make visible the dialogues, the conflicts, and the resistances of this artistic higher education school in Africa, a commitment to poverty that mark the context in which it arose.

Methodologically speaking, we start from the anthropological approach of ethnography and also make use of sensorial ethnography, and multimedia. In this sense, the presentation is accompanied by a group of images that carry the reality under study, as well as the landscape that gives it its meaning.

Ethnography is here understood as an intercultural space, which means that we aim not only at using participative methodologies but rather we insist in a permanent dialogue, confrontation and plural construction of the meanings of the realities in which we are involved.

As such, we aim to map the points, positions and relations of the questions in two different fields: subjects or political bodies, and arts education in contemporaneity. More than analysing these relations as efforts of post-colonial cooperation, we want to reflect about the implications of these relations within local initiatives. Our horizon is epistemological decolonization and, above all, its contribution to a cognitive justice, determinant in social justice.

4. The first point is where we draw ourselves as subjects or political bodies. As such we carry the power relations of the context. The idea of an intellectual and critical displacement, as Maxine Green has suggested, makes us face the teacher as a foreigner, that is, the one who arrives and becomes aware that it is possible to go beyond the conventional and the repeated, opening the space for the body that wishes, the mind that becomes insubordinate. However, we add to this idea the challenges of displacing oneself from any mental and geopolitical place of our thought, that is, the teacher as the one who opens to the indeterminate, conscious of his or her own limits to see it.

In this point, we have to say that it is needed to deep in crioula language, chew the corn of cachupa, to listen the freshness of the ocean, to look eyes on the eyes the weight of the aridity of the land, to feel in the lips the weight of water scarcity. Only in this attentive and intensive game, the knowledge of this reality assumes the dimension of the volcano necessary to dark the clarity of the hegemonic. It allows to think in other alternative ways and to assume the challenge that promises nothing.

5. The second point is to question the supremacy of hegemonic educational models in artistic higher education, identifying their own inadequacies in the post colonial South. Therefore it is essential to build a critical view of the historical trajectory of the institutionalization of art as a knowledge subjected to the rules of university and its logics of scientificity. Examples of such a critical view are the contemporary critical movements of artistic education whose principles manifest the production of social and cognitive justice.

We can cope with the emerging inexperience of young students from M_EIA, residents in the land of Sodad, away from the streams of contemporary art, and understand its potential, not as reproducers of the already known and thought, but in the ways they can know their own reality, to be part of it, and within it, to act educationally and artistically. From here, to wait of what may come,, without pre-set that.

This means that conceptual complexity develops by relating a series of contextual factors:

- a) the current controversial policies in their global dimension and their need in the local,

b) the conflictuality of art and culture in a context where visual culture is unbalanced between informative isolation and weak access,

and c) the individualistic and communitarian movement towards better life conditions.

M_EIA has recently implemented its “political educational and artistic project” to recreate the founding utopias of the school, that is, an art school impregnated with the challenges of the historical and cultural reality of Cape Verde in a constant tension with the contemporary global world.

6. To illustrate our approach we present you one recent project at M_EIA: The Fishing Museum. This museum is situated at Tarrafal, S. Nicolau island, another island at 5 hours by boat. The Fishing Museum is a public-private partnership between the Institute for Research and Cultural Heritage, M_EIA and SUCLA a local fish cannery. M_EIA integrated the scientific project of the Fishing Museum into its school activities, creating a unique opportunity to involve the teachers and the students in a long term interdisciplinary activity with real implications to the island and the country. Specifically, since 2012 (two thousand twelve), students and teachers have been working in the different phases of the project: discussing the challenges of new museology, cleaning buildings, elaborating catalogues, branding design, signage design. This project exemplifies a way for the students and the teachers to experience the responsibility of facing the multiple action possibilities of the designer and the necessary transformations in new museum typologies.

In the present case, in the experimental process in M_EIA, all educational activity is structured as 'areas of work', mobilizing all teachers and students, even from the different courses (plastic arts, design and architecture), for a transdisciplinary involvement around the elected project. It is not intended to determine a model, but a search of educational processes that allow other ways of understanding the artistic education.

7.CONCLUSIONS

In this paper we have the main objective of confronting the hegemonic narratives through the study of a singular case outside Europe. We talk about an artistic higher education school and we work through the daily life of this school, through its fights and obstacles

in constructing a proper narrative that is able to disrupt the common and naturalized senses of what is an art school or an academia. In the links between the subjects and their political bodies we find the terrain to explore the possibilities of disruption and questioning. However, to talk about this school without knowing the context and without imagining the lives and the landscapes is to lose the details that really matter. We tried to talk close to these details and, through the image, make present those that are far away of this northern perspectives of knowledge.

To understand what is presented, we invite you to visit Cape Verde, to share with us this experience.

In March, there will happen the 4th International Encounter in Artistic Education, come, and participate.

ABSTRACT

The paper that will be presented has as its focus an artistic higher education school, located in the middle of the Atlantic ocean, in the islands of Cape Verde. This is a young country in which the inhabitants insist in gaining their lives in a fight against the hardships of a wild territory of winding mountains, in parallel with their own onfluidualities of a people which became independent (1975) for the fight against the Portuguese colonial regime, and facing the aggressive policies of globalization of markets and the hegemonic narratives associated.

The authors of this paper belong to this space. It is here that the possibilities of distinct dynamics of arts education are promoted. These are different from the academic models that discipline and confine to compartments the knowledge and separate the artistic production from the reflection on the problems experienced by communities.

It is presented for discussion a critical discourse of hegemonic discourses - marked by Western modernism - and post-colonial relations in the higher education space in the area of Arts Education. We take ourselves as the subjects/political bodies of this research, the 'intercultural movement IDENTIDADES' and the M_EIA Institute of Art ,

Technology and Culture (Cape Verde). Our aim is to discuss the challenges of the political and pedagogical project M_EIA , - taking into account the recent definition of its policies and educational, cultural and curricular practices - from a confrontation that seek to take advantage of the tensions and conflicts in the models of thought, import and appropriation of Western hegemonic costumes, but also in resistance movements that define them .

As such, we aim to map the points, positions and relations of the questions in three different fields: subjects/political bodies, critical history of arts education in Cape Verde and arts education in contemporaneity. More than to analyse these relations as efforts of post-colonial cooperation, to reflect about the implications of these relations within local initiatives, in the epistemological decolonization and, above all, about their contributes to a cognitive justice, determinant in a social justice.

METHODS

Considering the issues which are to discuss rare in European forums, it is considered to be relevant before the difficulties to meet critical understandings. The discourses that permeate the practices of arts education are mostly conservative and anchored in salvation models promoted since the late nineteenth century in the West.

The presentation of the conflictualities of a small art school, lost in the middle of the Atlantic Ocean, transports within its experience a marked irreverence for our debate. The analysis that results of the ongoing research , processes, develop the reflections in relation to M_EIA, questioning the possibilities of connections between art and development. This research wants to make visible the dialogues, the conflicts, the discussions and the resistances of this artistic higher education school in Africa.

Methodologically speaking, we start from anthropology but we also make use of sensorial ethnography, and the use of multimedia. In this sense, the presentation will be accompanied by a group of images/documents that transport the reality under study, as well as the landscape that give meaning to it.

Ethnography is here understood as an intercultural space, which means that we aim not

only make participative the methodologies used but rather to insist in a permanent dialogue, of confrontation and plural construction of the meanings of the realities in which we are involved.

CONCLUSIONS

In this paper we have the main objective of confronting the hegemonic narratives through the study of a singular case outside Europe. We talk about an artistic higher education school and we work through the daily live of this school, through its fights and obstacles in constructing a proper narrative that is able to disrupt the common and naturalized senses of what is an art school or an academia. In the links between the subjects and their political bodies we find the terrain to explore the possibilities of disruption and questioning. However, to talk about this school without knowing the context and without imagining the lives and the landscapes is to loose the details that really matter. We will try to talk close to these details and, through the image, make present those that are far away of this north perspectives of knowledge.

REFERENCES

AGAMBEN, Giorgio, (1993), "A comunidade que vem", Lisboa: Editorial Presença.

APPADURAI, Arjun (1996), "Modernity at large. Cultural dimensions of globalization", Minneapolis: The University of Minnesota Press.

ATKINSON, Denis (2002), "Art in education. identity and practice", Nueva York: Kluwer Academic Publishers.

BHABHA, Homi K. (2007), "O local da cultura", Belo Horizonte: UFMG.

BUTLER, Judith (2005), "Giving an account of onself", New York, Fordham University Press.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007), "Decolonizar la Universidad: la hybridación y el diálogo de saberes", in R. Grosfoguel y S. Castro-Gómez (eds.): *Educación superior, interculturalidad y descolonización*, La Paz: Pieb. Disponible en

<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf> (Consultado em 24 Novembro de 2013)

DERRIDA, Jacques (2003), “A Universidade sem Condição”, São Paulo: Estação Liberdade.

DELEUZE , Gilles, GUATTARI, Félix (1995) [1a ed. 1980], “Mil Platos Capitalismo e esquizofrenia”, Rio de Janeiro: Editora 34.

ELLERY, Daniele (2009), “Identidades em Trânsito: África “na pasagen”, identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas” Campinas: Arte Escrita. FREIRE, Paulo (1985) [1a ed. 1969], Extensão ou Comunicação, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HALL, Stuart (2003), “Da diáspora, identidades e mediações culturais”, Editora UFMEG: Belo Horizonte.

PINK, Sarah (2009), “Doing sensorial ethnography”, London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

POPKEWITZ, Thomas S. (2011), “Políticas Educativas e Curriculares, Abordagens Sociológicas Críticas”, Mangualde: Edições Pedagogo.

READINGS, Bill (2003), “A Universidade Em Ruínas”, Coimbra: AngelusNovus.

SANTOS, B. S. (2004), “A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emanciparia da Universidade”, Coimbra: CES, 2005: www.ces.uc.pt

SILVA, José (2009), “ARTE/ DesENVOLVIMENTO”, Tese de doutoramento, Universidade do Porto. SILVA, José,

RELATÓRIO

RITA RAINHO

SEMESTRE II

2011 | 2012



A todos os que abraçaram
as constantes procuras e encontros em Cabo Verde:

Família, que persiste no apoio incondicional
Amigos e movimento intercultural Identidades, plurais na viagem singular
José Paiva e Leão Lopes, entusiastas eternos
Ângelo Lopes, barco no mar
Equipa do M_EIA e Atelier Mar, rotina sonhadora
Mariana Rebelo, pela aventura partilhada

1. CONHECER

CONHECER...

Nos tempos universitários celebrávamos a independência de 5 Julho com os amigos do movimento intercultural Identidades, na Gesto Cooperativa Cultural. Durante o ano as ideias deste arquipélago tomavam forma no meu imaginário, através das sessões de histórias em volta dos objectos culturais que chegavam às prateleiras da nossa loja, das obras de arte que enobreciam nossa galeria, mas sobretudo da força do projecto de desenvolvimento, a partir da cultura, promovido pelo Atelier Mar e da ousadia do projecto de educação artística, corporizado no M_EIA Instituto Superior de Arte, Tecnologia e Cultura, a ele associado.

Meia década depois, em 2010, conheci Cabo Verde. Desde então, o oceano atlântico passou a significar céu, e paragem no voo.

SÍNTESE DAS PARAGENS:

Agosto 2010 | EIEA Encontro Internacional de Educação Artística

Membro da comissão organizadora

Apresentação da comunicação 'Condição Digital'.

O artigos e sua discussão foram publicados:

MORGADO, Paulo e RAINHO, Rita (2012), "Condição Digital" in MARTINS, Catarina S. e TERRASÊCA, Manuela e MARTINS, Vítor (org), "À Procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística: escritas posteriores ao encontro internacional em Cabo Verde", GESTO Cooperativa Cultural: Porto.

Maio 2011 | ID

Cooperação do movimento intercultural Identidades

Docência da disciplina Imagem e Audiovisual (turma de 2º ano)

(Relatório no arquivo do M_EIA)

Setembro 2011 | Comunicação em conferência Cataluña

Apresentação da comunicação "Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística", 1es Jornades d'Investigació en Arts Visuals, Barcelona, Espãna. Rita Rainho e José Paiva.

Publicação online em I2ADS, Insituto Investigação Arte, Design e Sociedade e BUALA - Cultura Africana Contemporânea

Fevereiro 2012 – Julho 2012 | Docência

Docência e participação nas actividades e parcerias do M_EIA.

Balanço..

O movimento intercultural Identidades, pôs-me no barco do mundo.

A descoberta da aprendizagem é um mar só, de rotinas de fascínio, desacerto, entusiasmo e lutas participadas.

“O projecto de uma Escola Internacional de Arte (M_EIA) estabelecida no contexto preciso da ilha de São Vicente, Cabo Verde, no início do século XXI, materializa uma complexidade conceptual onde se relacionam, num nó cego, as controvérsias políticas da actualidade, na dimensão da sua globalidade e na precisão do local; a conflitualidade da arte e da cultura num panorama ambivalente onde a cultura visual se desequilibra entre o isolamento informativo e o acesso franco; o movimento solitário e comunitário por melhores condições de vida.

A comunicação centra-se num estudo partilhado do desenvolvimento do percurso do M_EIA, onde os investigadores incorporam a própria acção. (...) Esta escola transpira inquietude vinculada com o sentido que a cultura visual assume na actualidade, e com o desenvolvimento do território onde se encontra, trabalhando regularmente no sentido da construção de aprendizagens contextuais e articuladas com as iniciativas do Atelier Mar, entidade promotora.”

PAIVA, José e RAINHO, Rita (2011)

O desejo de vir trabalhar para a M_EIA foi crescendo com as visitas; concretizou-se este semestre a ansiada oportunidade de iniciar este ‘aprender’, aqui. A decisão de contribuir e partilhar a minha experiência na M_EIA e no Atelier Mar, foi a partir das inquietudes enquanto investigadora do ID_CAI, Colectivo de Acção e Investigação, surgido no contexto e entusiasmo do Encontro Internacional de Educação Artística em Mindelo. Trata-se para mim de um projecto pessoal, enquanto investigadora independente, deslocada a Mindelo, no âmbito das relações do Identidades. Sempre sustentada nas pessoas de José Paiva e Leão Lopes, agora cúmplice e em cumplicidade com a equipa do M_EIA e Atelier Mar.

Através desta docência, comecei a sentir-me parte de um projecto ousado, de concretização utópica de arte e cultura, fundido na geografia social e política. Como qualquer projecto deste carácter, o quotidiano do trabalho é duro e intenso. A escola encontra-se numa viragem de ciclo de vida, e as charneiras são de limite. Fazer parte do esforço de manter o melhor possível a qualidade e sentido da prática da escola, anima a minha visão retrospectiva. Aquilo que renova o desejo de ficar, é o mesmo da chegada, participar na arte e cultura, transtormadas no seu lugar de conforto, transformadas, sem dúvida, no lugar do desafio.

A insatisfação e constante procura do movimento Identidades, dá-me sempre lugar para, enquanto cidadã, testar situações de educação, de arte e cultura sem fronteiras. Os sujeitos da ‘diferença’, levam-me sempre a terras de confronto, de interculturalidade e internacionalidade. Esses momentos quero-os sempre como relações de constância e futuro, e não como injeções esporádicas no tempo. O entusiasmo é inspirado sempre na própria ousadia dos projectos em que participo, na certeza de que, juntos, podemos construir-nos, mais, na acção artística, cultural e política de uma luta participada.

2. DISCIPLINAS LECCIONADAS



Estudo de pintura colectiva alunos 1ºano.

DICIPLINAS LECCIONADAS

Práticas de Pintura

51 horas | turma 1º ano | 1 reprovado e 10 aprovados.

Os conteúdos teóricos iniciaram questões formais da pintura, dos suportes básicos e robustos, durabilidade e sua acessibilidade. Realizaram um trabalho teórico sobre artistas que actuam no espaço público. Conceberam e concretizaram pinturas em técnicas variadas, acrílico, guache cujo tema foi 'crítica social'. No geral a turma tem competências expressivas e espírito atento à sua realidade. No entanto é uma turma de pouca maturidade, rebelde e pouco gosto por um trabalho de excelência.



Hexágonos de identificação dos espaço expositivos. de 'Meia dúzia de cores'.

Práticas de Pintura

51 horas | turma 4º ano | 4 aprovados

A disciplinas centrou-se resolução de problemas técnicos e expressivos dos materiais associados à Exposição e Semana aberta 'Meia dúzia de cores', dinamizado pelo grupo de finalistas. Trabalharam a Esmalte as rodas giratórias de ilusão de óptica (materiais didácticos), a Stencil a sinalética no percurso exterior de ligação dos espaços expositivos, e a Acrílico o hexágono de identificação dos mesmo.

A turma desenvolveu um trabalho de mérito quando à iniciativa, conceito e criatividade, de proveito pessoal, colectivo e de grande contributo para a imagem e diálogo da escola com a comunidade. O desafio de transversalidade e de diferentes intervenções das várias disciplinas foi cumprido com sucesso. As alunas revelam ainda algumas dificuldades discursivas, e de relacionamento com os docentes, que já só o mundo profissional poderão colmatar.



Nacia Gomi.

História das Artes Visuais e do Design IV

34 horas | turma 2º ano | 4 reprovados, 1 aprovado

Realizou-se a revisão dos movimentos modernistas. O perfil e papel do 'artista' do séc.XX e do séc. XXI. As aulas foram de grande insistência na leitura, análise crítica e escrita. O projecto final foi a concepção e produção colectivo de um painel cronológico da informação e imagens da criação contemporânea caboverdiana dos anos 60 até à actualidade. Como se percebe pela radicalidade dos resultados, a turma tem extrema dificuldade de interpretação, leitura, escrita e linguagem crítica e discursiva.



Jogo Ludo. Alunos de 1ºano.

Introdução ao Design II

119 horas | turma 1º ano | 4 reprovados, 7 aprovados

Disciplina partilhada por Ângelo Lopes, Rita Rainho e Rogério Rocha.

A primeira metade da disciplina foi de leitura, discussão, produção de esquemas, resumos e comentários crítico s sobre textos acerca de Design Gráfico, Design de Produto e Arte. O projecto prático foi de concepção e produção de um jogo lúdico de tabuleiro.

A turma tem competências dotadas para esta área específica porém, sua imaturidade, prejudica gravemente o trabalho de



Jogo Xadrez Egípcio. Alunos de 1ºano.

interdependência entre aluno-professor e resultados obtidos nos trabalhos. No geral são pouco insistentes e sua rebeldia, é ainda superficial.

O desafio da contribuição de três professores de áreas diferentes, revelou-se uma experiência muito enriquecedora para o processo pedagógico, sobretudo tendo em conta as características da disciplina.



Atelier de Artes Visuais e Design II

119 horas | turma 2º ano | 1 reprovado, 5 aprovados

Disciplina partilhada por Ângelo Lopes e Rita Rainho

Inicialmente as aulas forma de introdução teórica e ao *food design*. Realizaram trabalho teórico sobre o tema e algumas referências. Traduziram, através de vários meios, o projecto de Receita Metodológica e finalizaram o semestre com o Projecto 'Produto d' Terra'. Este último projecto teve uma dimensão forte de pesquisa nos mercados locais, incorporando soluções a nível de design alimentar, design de produto e design de comunicação. No final do semestre organizaram um evento de apresentação e degustação dos produtos transformados, das embalagens, rótulos, logos, e respectivos materiais de divulgação do projecto e de cada um dos produtos.

A turma tem, no geral, dificuldades de responder aos desafios, exigindo da parte da docência um acompanhamento mais exigente e exímio. No entanto, a persistência e as dinâmicas pedagógicas criadas revelaram um novo ciclo para a turma.



'Produto d' Terra'. Alunos 2º ano.



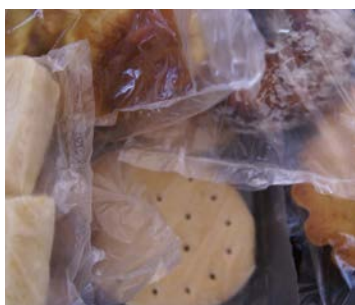
Atelier de Artes Visuais e Design IV

187 horas | turma 3º ano | 9 aprovados

Disciplina partilhada por Ângelo Lopes e Rita Rainho

De modo extraordinário foi realizado o projecto de concepção e implementação e relatório do Stand de Atelier Mar na EXPOMAR 2012. A experiência de diálogo Universidade e ONG foi intensa e irreverente no sentido de potenciar uma aprendizagem no plano da concretização efectiva de um projecto para os alunos. O projecto seguinte foi 'Design para os outros 90% da população', focando o designer como promotor, responsável e activo no meio onde se insere. Os objectos e intervenções propostas foram, sem dúvida, muito pertinentes.

A relação aluno-professores teve uma evolução grande, notando-se na turma uma melhoria na sua maturidade. Por fim, a oportunidade de partilhar o Atelier com docente de outra especialidade e com outra experiência, foi uma mais valia para os projectos dos alunos e respectiva aprendizagem dos mesmos.



Topografia para invisuais e food design. Alunos 3º ano.

Nho Balta

Atelier de Artes Visuais e Design I

Projecto de recurso | turma 2º ano | 4 reprovados, 3 aprovados

Disciplina partilhada por Ângelo Lopes e Rita Rainho

Proposta de intervenção para o projecto de Requalificação da Fundação Baltazar Lopes

3. PARCERIAS



Imagem de pesquisa para homenagem.

HOMENAGEM A DJACK MONTEIRO

**Exposição e concerto no Centro Cultural do Mindelo
25 Abril 2012**

Produção do evento - Centro Cultural do Mindelo
Concepção e Produção da Exposição - Ângelo Lopes e Rita Rainho (M_EIA)

_ Pesquisa, digitalização e arquivo das fotografias, cartas, diplomas, vinis e cds editados do músico DJack Monteiro
_ Montagem e Imagem gráfica da Exposição 'Homenagem a DJack Monteiro' (com pintura mural de João Brito)
_ Registo de imagem dos ensaios, da inauguração e do concerto de homenagem.



Sessão de 'Aviso aos navegantes'.

CINECLUBE DO MINDELO

Apoio na programação dos ciclos
Registo audiovisual e fotográfico das actividades
Apoio à produção de Kolá San jon de Rui Simões
Apoio à produção do ciclo de Homenagem ao Éden Park e Cinema Miramar

Desenho dos projectos de investigação científica e audiovisual (em processo):

- Programa anual do Cineclube do Mindelo
- Projecto Piloto Cinema na Escola
- Projecto MCM Memória do Cinema no Mindelo

PROJECTO INTERFLUXUS 2013

Serviço educativo da Fundação de Serralves
Formalização do projecto de parceria entre M_EIA e Fundação de Serralves, candidatura à União Europeia (em fase de espera de resultados)

4. INVESTIGAÇÃO

CINEMA



GROÏ
um documentário de Ângelo Lopes e Rita Rainho

Em co-realização do documentário GROÏ com Ângelo Lopes

A partir da expressão pessoal e social, o grogue torna-se personagem deste documentário. No ritual de ‘um groguim’ nas mercearias e festas populares nas diferentes ilhas compõe-se sua especial relação com a música. Sua presença é património cultural, económico e político da sociedade contemporânea caboverdiana.

PUBLICAÇÃO

PAIVA, José e RAINHO, Rita (2011) “Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística”, Comunicação apresentada nas 1es Jornades d’Investigació en Arts Visuals, Barcelona, Espãna.

ONLINE

BUALA – Cultura Contemporânea Africana (www.buala.org)
<http://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artist>

Instituto Investigação de Arte e Design e Sociedade
<http://www.i2ads.org/blog/article/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artistica/>

PROJECTOS

Os já referidos nas parcerias com Cineclube do Mindelo e Projecto CCC Corpo Cultura e Cabo Verde em co-autoria com a antropóloga Celeste Fortes.

Mindelo, Julho 2012

RELATÓRIO

RITA RAINHO

SEMESTRES I E II

2012 | 2013

A todos os que abraçaram
as constantes procuras e encontros em Cabo Verde:

Família, que persiste no apoio incondicional
Amigos e movimento intercultural Identidades, plurais na viagem singular
José Paiva e Leão Lopes, entusiastas eternos
Ângelo Lopes, barco no mar
Equipa do M_EIA e Atelier Mar, rotina sonhadora

1. REFLECTIR E VIAJAR

PERCURSO:

Agosto 2010 | EIEA Encontro Internacional de Educação Artística

Membro da comissão organizadora

Apresentação da comunicação 'Condição Digital'.

O artigos e sua discussão foram publicados:

MORGADO, Paulo e RAINHO, Rita (2012), "Condição Digital" in MARTINS, Catarina S. e TERRASÊCA, Manuela e MARTINS, Vítor (org), "À Procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística: escritas posteriores ao encontro internacional em Cabo Verde", GESTO Cooperativa Cultural: Porto.

Maio 2011 | ID

Cooperação do movimento intercultural Identidades

Docência da disciplina Imagem e Audiovisual (turma de 2º ano)

(Relatório no arquivo do M_EIA)

Setembro 2011 | Comunicação em conferência Cataluña

Apresentação da comunicação "Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística", 1es Jornades d'Investigació en Arts Visuals, Barcelona, Espanha. Rita Rainho e José Paiva.

Publicação online em I2ADS, Insituto Investigação Arte, Design e Sociedade e BUALA - Cultura Africana Contemporânea

Fevereiro 2012 – Julho 2012 | Docência

Docência e participação nas actividades e parcerias externas do M_EIA.

“O projecto de uma Escola Internacional de Arte (M_EIA) estabelecida no contexto preciso da ilha de São Vicente, Cabo Verde, no início do século XXI, materializa uma complexidade conceptual onde se relacionam, num nó cego, as controvérsias políticas da actualidade, na dimensão da sua globalidade e na precisão do local; a conflitualidade da arte e da cultura num panorama ambivalente onde a cultura visual se desequilibra entre o isolamento informativo e o acesso franco; o movimento solitário e comunitário por melhores condições de vida.

A comunicação centra-se num estudo partilhado do desenvolvimento do percurso do M_EIA, onde os investigadores incorporam a própria acção. (...) Esta escola transpira inquietude vinculada com o sentido que a cultura visual assume na actualidade, e com o desenvolvimento do território onde se encontra, trabalhando regularmente no sentido da construção de aprendizagens contextuais e articuladas com as iniciativas do Atelier Mar, entidade promotora.”

PAIVA, José e RAINHO, Rita (2011)

Fazer parte do projecto M_EIA, ao longo do ano lectivo 2012-2013 fez-me perceber agora parte da singularidade incisiva do projecto, suas adversidades e potencialidades no contexto específico de Cabo Verde, mas num tempo e ligações contemporâneas.

Passo a sintetizar as actividades desenvolvidas ao longo do referido ano lectivo.

2. DISCIPLINAS LECCIONADAS



Alunos do 4º ano junto do Mural dos Sonhos.
Alunos do 3º ano junto do painel Paisagem em Salamansa.

DICIPLINAS LECCIONADAS

Práticas de Pintura

51 horas | turma 3º e 4º ano | 15 aprovados.

Os conteúdos teóricos iniciaram questões formais da pintura, dos suportes básicos e robustos, durabilidade e sua acessibilidade. Conceberam e concretizaram uma série de 21 x 21 cm, acrílico sobre cartão, tema livre, cujo objectivo passou pelo conhecimento aprofundado da cor.

A turma de 3º ano concebeu um painel para a escola, afixado no corredor central.

A turma de 4º ano trabalhou com os meninos do ICCA (Instituto Caboverdiano da Criança e Adolescente) ao longo de 5 sessões de cinema e desenho (integrado na Práticas de Multimédia como Recurso Educativo), concebendo um mural com base nesse trabalho. O mural foi concretizado no



Visionamento da 1ª sessão de filme.

1ª Sessão de desenho das personagens do filme, pós visionamento.

Práticas de Multimédia como Recurso Educativo

51 horas | turma 3º e 4º ano | 15 aprovados

A turma dividiu-se em três grupos no sentido de concretizar dois ciclos de cinema, um no M_EIA e outro parte de um projecto em parceria entre ICCA, Instituto Caboverdiano da Criança e do Adolescente, o Cineclube do Mindelo e o M_EIA, estando o terceiro grupo responsável pela parte gráfica, divulgação e registo das actividades.

O ciclo no M_EIA funcionou às sextas feiras, na cantina da mesma instituição, tendo tido uma aderência positiva. O debate pós visionamento e alguns pormenores técnicos de projecção poderiam ter resultado melhor.

Quanto à concretização do ciclo de cinema para as crianças, este tinha como objectivo a criação de personagens para concretização de um mural no pátio de entrada do CEI (actividade em articulação com a disciplina de Práticas de Pintura).

Este último teve um envolvimento especial tanto por parte das estudantes como das crianças, tendo desencadeado importantes experiências de aprendizagem interdisciplinar.

História da Arte e do Design I

17 horas | turma 1º ano | 6 reprovados, 9 aprovados

Esta disciplina destina-se a fornecer aos estudantes dos vários cursos do M_EIA um espaço de reflexão, enquanto componente de sistemas culturais que se foram modificando ao longo dos tempos e que diferem nas várias civilizações que lhes deram origem. Tratando-se de uma disciplina de iniciação, exerce o papel de balizar, (caracterizando-os), os campos da Arte, Design e da História da Arte. A mesma, abre um longo período histórico que vai desde a Arte Rupestre à Arte Gótica.

Os conteúdos programáticos foram apresentados por grupos de estudantes. Fizeram ainda um trabalho 'História(s)' que consistia em estudar uma determinada época, reflectindo sobre o modo como os valores e paradigmas dessa mesma época foram revisitados, interpretados, apropriados noutras épocas, inclusive na época contemporânea.

O facto de os estudantes não terem bases ao nível da História da Arte, da expressão oral e escrita, determinou um processo lento de aprendizagem, muitas dificuldades e insucesso. Foram leccionadas 17 horas extra.

História da Arte e do Design II

34 horas | turma 1º ano | 8 reprovados, 7 aprovados

No seguimento do semestre anterior, as épocas estudadas foram a Expansão Europeia em Santiago - Cabo Verde, Renascimento, Maneirismo, Barroco, Rococó e Neoclassicismo. A metodologia neste semestre assumiu um carácter de apresentações pontuais dos conteúdos, visionamento de filmografia representativa da época, leitura de textos e análise de obras de arte.

Optou-se pela realização de dois testes de avaliação, no sentido de criar mais oportunidade de sucesso aos estudantes com dificuldades acrescidas, embora sem resultados visíveis dessa intenção. Mantém-se níveis de disponibilidade para o estudo teórico, a leitura, escrita e análise muito baixos.

História da Arte e do Design III

34 horas | turma 2º ano | 5 reprovados, 8 aprovados

Tratando-se de uma disciplina de continuação e com precedência, exerce o papel de complexificar as anteriores definições inerentes aos campos específicos da Arte e da História da Arte. A mesma, abre um período histórico que vai desde o Romantismo, Realismo e Impressionismo. Será a partir da Revolução Industrial que serão introduzidos os temas da Arquitectura de Ferro e de Vidro, Arts and Crafts e Arte Nova. Relativamente ao Design, é nesta disciplina que

serão iniciados ao estudo da sua história e evolução até à Bauhaus.

Os conteúdos programáticos foram apresentados por grupos de estudantes. Fizeram ainda um trabalho ‘História(s)’ que consistia em estudar uma determinada época, reflectindo sobre o modo como os valores e paradigmas dessa mesma época foram revisitados, interpretados, apropriados noutras épocas, inclusive na época contemporânea.

Revelaram-se lacunas graves tanto relativas aos conteúdos programáticos relativos a História da Arte e do Design I e II, quanto ao domínio da linguagem específica da disciplina e competências de expressão oral e escrita.

História da Arte e do Design IV

34 horas | turma 2º ano | 5 reprovados, 6 aprovados

Realizou-se a revisão dos movimentos modernistas. O perfil e papel do ‘artista’ do séc.XX e do séc. XXI. A primeira parte do semestre foi de exposição dos conteúdos, com recurso a ppt e audiovisuais da época, intercalados com aulas de leitura, análise crítica e escrita.

O projecto final foi a concepção e produção colectiva de um painel cronológico da informação e imagens da criação contemporânea caboverdiana dos anos da actualidade recuando até 1900.

Como se percebe pela radicalidade dos resultados, a turma tem extrema dificuldade de interpretação, leitura, escrita e linguagem crítica e discursiva. Trata-se ainda de uma turma com pouco espírito de equipa, arrogância e pouca disponibilidade para sedimentar conhecimentos.



Estudos de Arte I e Estudos de Design I

34 horas | turma 3º ano | 3 reprovados, 6 aprovados

O estudo destas transformações da história do design e do seu processo intrínseco, foi abordado a partir de uma primeira parte do semestre dedicada à leitura de textos e análise de objectos de design, sendo que a segunda metade foi dedicada a um projecto de pesquisa.

‘Objecto do tempo, com antes e depois’. Consistia em estudar um determinado objecto, a sua época histórica, reflectindo sobre o modo como os valores e paradigmas dessa mesma época foram revisitados, interpretados, apropriados - condicionando esse mesmo objecto e a sua recriação. Por fim o estudante deveria incorporar o objecto e actualizá-lo, interpretá-lo ou contextualizá-lo, de modo a redimensionar sua dimensão objectual e simbólica, para a sua especificidade contemporânea.

Estudos de Arte II e Estudos de Design II

34 horas | turma 3º ano | 2 reprovados, 5 aprovados

Em vez de um saber estanque, de um corpo de ideias pré-definidas, fechado sobre si mesmo, pretendeu-se transmitir a ideia de que a história, a crítica da arte e do design são reflexões sobre o passado essencialmente abertas e dinâmicas, receptivas a novas problematizações, com uma base teórica necessariamente influenciada pelas novas problemáticas e pela contemporaneidade.

A iniciação à investigação aplicada tem lugar disciplina. Realizaram dois projectos. Ocupações Temporárias - um projecto transnacional de intervenção em espaço público a decorrer na cidade do Mindelo. E 'PROJECTO UM NOVO TEMPO - ARTESANATO INSULAR', que consistiu em estudar um determinado objecto de artesanato caboverdiano em toda a sua amplitude e propor o seu redesign.

Apesar de se tratar de uma turma com dificuldades sérias, ambos semestres revelaram que algumas competências ao nível da pesquisa, leitura e alguma escrita se começam sedimentar aos poucos.

Estudos de Design III

68 horas | turma 4.º ano | 2 aprovados

O recurso a textos bem como outras tipologias da teoria da arte, design, cultura, sociedade, desenvolvimento, fizeram parte integrante do estudo obrigatório do aluno nesta disciplina.

Foram provocadas situações de apresentação pública ou junto das entidades requerentes de determinados projectos, para assim testar não só os materiais de comunicação (que em si reúnem a capacidade de síntese visual e formal), como também as competências orais de consistência e fluência do discurso.

Todos os trabalhos foram articulados com os temas e exigências da disciplina de Projecto, determinando assim o aprofundamento dos temas, autores e referências associados, bem como uma pretensão de maior domínio sobre os mesmos.

Estudos de Design IV

68 horas | turma 4.º ano | 2 aprovados

Deu-se continuidade ao trabalho do semestre anterior, embora se tenha exigido uma maior autonomia e sentido crítico.

Como finalistas, e por isso estranho, terminam com dificuldade de cumprir um prazo, bem como os procedimentos mínimos de revisão e rigos académico de um trabalho/ dossier.

Cultura Visual I

34 horas | turma 1, 2, 3.º anos | 10 reprovados e 17 aprovados

A partir de um conjunto de textos fundamentais sobre Cultura Visual, pretendeu-se criar consciência e conhecimento acerca da visualidade. Não no sentido da percepção visual, mas no âmbito da complexidade dos sistemas culturais, sua influência e determinação da produção, interpretação e construção de sentido a partir de uma imagem.

Foram visionados produtos visuais e audiovisuais como publicidade, curtas, documentários, videoclips, etc, segundo os quais foram praticadas competências de análise, reflexão e discussão em torno deles.

O projecto final consistiu na análise escrita de 4 artigos sobre Corpo Negro, e uma proposta de imagens que exagerassem ou diminuíssem a crítica visual a que estavam submetidos nos artigos.



Projecto II

187 horas | turma 4º ano |

Este semestre projecto garantiu a execução do do projecto visual da exposição de artesanato de Albertino Silva, com previsão de ser realizado na Galeria Alternativa. Realizaram projectos gráficos de actividades como Uni- MIX , M_EIA Aberta e ocupação da produção gráfica e montagem das exposições 50 cartazes ao serviço da comunidade e Projectos académicos em M_EIA Aberta.

Estágio

165 horas | turma 4º ano | 2 aprovadas

As alunas estiveram em estágio no período de um mês e meio, uma na empresa Seri Lopes, no Mindelo, cujo projecto consistiu na criação de uma linha gráfica e de embalagem de produtos food design (em particular produtos da Serena e Chã, cooperativas com quem Atelier Mar e M_EIA trabalha). A outra aluna este esse mesmo período em Portugal na FBAUP onde teve a oportunidade de participar das disciplinas de Design e outras áreas do seu interesse, seminários, workshops, programação cultural diversa, e acompanhamento dos docentes dessa instituição.

Os resultado foram bons, tendo em conta a experiência das estudantes. Relativamente à articulação com o restante plano de estudos, deveria ser planeado com mais antecedência de modo a ser possível uma efectiva articulação, sem prejuízo da organização curricular estabelecida.

Produção Gráfica

51 horas | turma 3º ano | em curso

Iniciou-se a revisão dos processos introduzidos anteriormente na disciplina de Técnicas de Impressão. Produziram-se 200 cadernos de dimensões variadas com capas serigrafadas, para futura venda no M_EIA.

Os alunos revelam lacunas do desempenho da técnica, desde os procedimentos mais básicos, aos processos de emulsão, impressão rigorosa, etc.

A disciplina terminará no próximo semestre.

DIVERSOS

Foram ainda produzidos enunciados e corrigidos trabalhos de 13 alunos para as disciplinas em situação irregular de anos lectivos anteriores:

História da Arte e do Design II, III e IV, Estudos I e II

3. PROYECTOS

ACP Cultures Plus

Equipa de concepção de projectos

- Sustainable Architecture in Planalto NORTE:
Knowledge Center and Cultural Education

- FOOD DESIGN: Culture, centered in people and resources
in the communities, registered in answers to counter poverty.

Os projectos passaram duas fases de avaliação da ACP,
porém não foram aprovados.

Uni-Mindelo

Projecto encomendado pela instituição e respondido pela equipa
de professores e alunos da disciplina de Projecto I

O PENSADOR na Universidade do Mindelo - Escultura para
o exterior do edifício da Reitoria da Universidade do Mindelo

O projecto foi apresentado com sucesso, até último recuo
da parte da Uni-Mindelo, por razões que nos foram alheias.

Câmara Municipal de São Vicente

Concepção do curso de Formação em Calçetaria Artística

Recusado o modelo proposto

Curso de Mestrado Integrado em Arquitectura

Novo curso no M_EIA em co-titulação com Uni-CV

Revisão e conclusão do Dossier do curso de Mestrado
Integrado de Arquitectura;

Membro da Comissão Paritária

Adequação e síntese dos conteúdos para Prospectos e
Regulamentos relativos ao novo curso

Fase: concluído

Concurso de Oferta de publicações de Serralves

Aquisição de livros para a Biblioteca do M_EIA
M_EIA seleccionada.

Recolha dos livros, pessoalmente em Julho 2013

Aula aberta no M_EIA

com Rita Castro Neves e Laura Modler

Exposição “50 cartazes ao serviço da comunidade”

Concepção de texto e equipa de montagem da exposição

4. INVESTIGAÇÃO

PUBLICAÇÃO

PAIVA, José e RAINHO, Rita (2011) “Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística”, Comunicação apresentada nas 1es Jornades d’Investigació en Arts Visuals, Barcelona, Espãna.

ONLINE

BUALA – Cultura Contemporânea Africana (www.buala.org)
<http://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artist>

Instituto Investigação de Arte e Design e Sociedade
<http://www.i2ads.org/blog/article/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artistica/>

FORTES, Celeste, RAINHO, Rita (2013), “Sujeitos a um corpo sem voz. Sujeitos de um corpo voz” in BUALA.org

Mindelo, Julho 2013

BALANÇO

RITA RAINHO

SEMESTRES I E II

2014 | 2015

A todos os que abraçaram
as constantes procuras deste ano:

José Paiva e Leão Lopes, entusiastas eternos;
À fantástica equipa do M_EIA ousada e sonhadora,
liderada por Valdemar Lopes e acompanhada pelo Atelier Mar,
Aos estudantes, meus eternos professores;
Professores e colegas das belas artes;
Ângelo Lopes, barco no mar;
Ary, lua na Terra;
Família, incondicional;
Amigos no Mindelo, Maputo, Valência, Sevilha e Porto,
plurais na viagem singular.

1. PERCORSO

COMEÇOU ASSIM

[Agosto 2010 | EIEA Encontro Internacional de Educação Artística](#)

Membro da comissão organizadora e Apresentação da comunicação 'Condição Digital'.

[Agosto 2012 | Publicação](#)

MORGADO, Paulo e RAINHO, Rita (2012), "Condição Digital" in MARTINS, Catarina S. e TERRASÊCA, Manuela e MARTINS, Vítor (org), "À Procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística: escritas posteriores ao encontro internacional em Cabo Verde", GESTO Cooperativa Cultural: Porto.

[Maio 2011 | ID](#)

Cooperação do movimento intercultural Identidades
Docência da disciplina Imagem e Audiovisual (turma de 2º ano);
(Relatório no arquivo do M_EIA)

[Setembro 2011 | Comunicação em conferência Cataluña](#)

Apresentação da comunicação "Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística", 1es Jornades d'Investigació en Arts Visuals, Barcelona, España. autores: Rita Rainho e José Paiva.

[Setembro 2011 | Publicação](#)

SILVA, Paiva, RAINHO, Rita (2011), "Sobre o campo de irreverência de uma Escola Artística na renovação da educação artística" in I2ADS, Insituto Investigação Arte, Design e Sociedade e BUALA - Cultura Africana Contemporânea (Publicação online)

[Fevereiro 2012 – Julho 2012 | Docência](#)

Docência e participação nas actividades e parcerias externas do M_EIA. (Relatório no arquivo do M_EIA)

[Setembro 2012 - Julho 2013 | Docência](#)

Envolvência no projecto M_EIA
(Relatório no arquivo do M_EIA)

Setembro 2013 - Julho 2014 | Docência e investigação

Início do 1º ano de Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes na Universidade do Porto.
Docência no M_EIA

Maio 2014 Escrita de Artigo

Rainho, Rita; Leão Lopes Valdemar Lopes; José Paiva, (2014)“Action / Research ‘Invisible Art’: Presences in the Sharing of Artistic Development in Communities of Santo Antao Island (Cape Verde)”.

Comunicação realizada pelos autores: Valdemar Lopes e José Paiva na European Conference on Educational Research 2013 . European Educational Research Association, Turquia. 2013.

Julho 2014

Apresentação de Projecto de tese com base experimental na ação no M_EIA _ FBAUP

*cheirar de longe
a terra arquipelágica,
ver com os olhos,
sentir com os pés
experimental com o corpo
e ser pele M_EIA
pronta para voar*

ESTE ANO...

2014 - 2015

Apoio à direção e secretaria

Docência - Será discriminada a actividade desenvolvida no separador 2. (2.1 a 2.10)

Setembro 2014 - Publicação

SILVA, Paiva, RAINHO, Rita (2014), "Hoje-aqui: PENSAR A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE CABO VERDE, na condição de implicados na acção artística e na economia solidária." in MARTINS, Catarina, *O que pode ser uma Escola de Arte do sec.XXI.* ed. Porto: I2ads-nEA / Mais Leituras (no prelo)

Janeiro 2015 - Projecto de candidatura

"Performances de Gênero em Cabo Verde:

dinâmicas de exclusão/inclusão social num contexto plural"

Projeto de Pesquisa apresentado à Chamada MCTI/CNPq nº 46/2014. Programa de Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação com Países da África – PROÁFRICA

Instituição executora nacional: Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília (DAN/UnB); Instituições co-executoras estrangeiras: Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) e Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (M_EIA)

Junho 2015 - Publicação

RAINHO, Rita (2015), "Laboratório de museologia na educação artística de cabo verde: Pescar num mar em aberto" (em fase de aprovação em revista científica)

Maio 2015 Escrita de Artigo

"An Example Of An Irreverent Art School In The Middle Of The Sea" co autoria - SILVA, Paiva, RAINHO, Rita e LOPES, Valdemar

Setembro 2015 Comunicação

"An Example Of An Irreverent Art School In The Middle Of The Sea" ECER 2015 Budapest - European Conference on Educational Research

comunicação - SILVA, Paiva, RAINHO, Rita

“O projecto de uma Escola Internacional de Arte (M_EIA) estabelecida no contexto preciso da ilha de São Vicente, Cabo Verde, no início do século XXI, materializa uma complexidade conceptual onde se relacionam, num nó cego, as controvérsias políticas da actualidade, na dimensão da sua globalidade e na precisão do local; a conflitualidade da arte e da cultura num panorama ambivalente onde a cultura visual se desequilibra entre o isolamento informativo e o acesso franco; o movimento solitário e comunitário por melhores condições de vida.

A comunicação centra-se num estudo partilhado do desenvolvimento do percurso do M_EIA, onde os investigadores incorporam a própria acção. (...) Esta escola transpira inquietude vinculada com o sentido que a cultura visual assume na actualidade, e com o desenvolvimento do território onde se encontra, trabalhando regularmente no sentido da construção de aprendizagens contextuais e articuladas com as iniciativas do Atelier Mar, entidade promotora.”

PAIVA, José e RAINHO, Rita (2011)

Ao longo do ano lectivo 2014-2015 fizeram-se sentir mais desafios na singularidade incisiva do projecto, suas adversidades e potencialidades no contexto específico de Cabo Verde, num tempo e ligações contemporâneas.

Passo a sintetizar as actividades desenvolvidas ao longo do referido ano lectivo. Incorporei neste documento as actividades coordenadas por mim e as actividades em que tive uma participação directa. Naturalmente estive engajada nas restantes actividades públicas organizadas pelos colegas e pelos estudantes.

Nota. Tratando de um momento de viragem no modelo pedagógico na instituições, sentir-se-á nas páginas seguintes uma oscilação entre o apontamento das dinâmicas de Campo de Estudos e das tradicionais unidades curriculares.

2. ACTIVIDADE LECTIVA



a. Alunos do 1º e 2º ano de Artes Visuais, 2º ano de Arquitectura, artistas residentes no Festival Internacional de Fotografia de Cabo Verde'14.

b. Ferramentas e Materiais de montagem. Ex-Fábrica Arca Verde, Exposição POP CAP'14 Fotografia Africana Contemporânea



links de comunicação do evento
<https://vimeo.com/125795254>

2.1 FIFCV'14 Festival Internacional de Fotografia de Cabo Verde'14

2.1.1 Concepção e Montagem da Exposição POP CAP'14

Fotografia Contemporânea Africana na Ex- Fábrica Arca Verde

Coordenado pelos Profs. Rita Rainho e Ângelo Lopes

Disciplinas e grupos de estudantes envolvidos:

- . Introdução às Artes Visuais I, Introdução aos meios digitais
- turma 1º ano do curso de licenciatura de Artes Visuais
- . Atelier de Artes Visuais I
- turma 2º ano do curso de licenciatura de Artes Visuais
- . Projecto I
- turma 2º ano do curso mestrado integrado de Arquitectura

Actividade com inauguração participada pela sociedade civil e toda a comunidade do M_EIA.



a. Crioula on the pole



b. O grito que ninguém dá

2.1.2 Sessões Artist Talks e MasterClass

Pátio do Liceu Velho e Cantina do M_EIA

Coordenado pela Prof. Rita Rainho

Disciplinas e grupos de estudantes envolvidos:

. História da Arte III e História da Arte e do Design III

turma 2º ano do curso de licenciatura de Artes Visuais e Design,
curso de mestrado integrado em Arquitectura

2.1.3 Workshop de Fotojornalismo e Multimedia

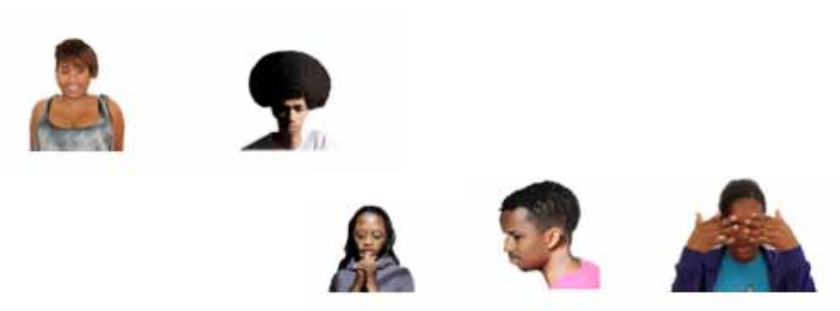
Parte formal decorreu no M_EIA, filmagens no Mindelo, apresentação final da R. de Angola na sede da FIFCV'14.

Coordenado pela Prof. Rita Rainho e orientado por Afreekyama

turma 4º ano do curso de licenciatura de Design

Curtas - metragens produzidos no workshop

“Crioula on the pole”, “Nha corp” e “A voice to a scream”



a. Trabalho de caricatura digital realizado pela estudante Virgínia

b. Trabalho de identidade colectiva do curso de Artes Visuais

2.2 O corpo, o Rosto, a nossa Identidade colectiva

2.2.1 Projecto de Identidade do curso de Artes Visuais

Coordenação Rita Rainho

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

1º, 2º ano de AV (Introdução às Artes Visuais I e Atelier de Artes Visuais I, Introdução aos meios digitais com orientação Prof. Rita Rainho)

2º ano de AV (Geometria Descritiva II com orientação Ângelo Lopes)



a. Performance Pele Quente Rosto Nu

b. Instalação e vídeo, dia de inauguração.



2.2.2 PELE QUENTE ROSTO NU

Projecto de Identidade de M_EIA

Coordenação da prof. Rita Rainho

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

1º, 2º ano de AV (Introdução às Artes Visuais II e Atelier de Artes Visuais II, Introdução aos meios digitais com orientação Prof. Rita Rainho e David Monteiro)

2º ano de Design (Atelier de Design II, e Carpintaria com orientação de Rita Rainho, colaboração de Ângelo Lopes e Valdemar Lopes)

2º ano de AV (Geometria Descritiva II com orientação Ângelo Lopes) estudantes de várias turmas de outros anos colaboraram na performance e na criação musical, audio do vídeo.



a. Red and Blue Chair
Rietveld

2.3 FESTA NO PÁTIO / TXEU DESIGN

2.3.1 Festa no Pátio. Pesquisa e conceptualização em torno da cadeira Rietveld. Execução da cadeira Rietveld

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano de Design (Atelier de Design I com orientação prof. Rita Rainho + Lavínea Monteiro)

2º ano de Design (Oficina de Carpintaria com orientação prof. Valdemar Lopes + Jorge Gama)



- a. Lembranças de M_EIA para os artistas participantes, bailarinos, músicos, cozinheiros, etc.
- b. Vista geral do pátio
- c. Cartaz do evento

2.3.2 Red and Blue Snack

Produção de eventos, vídeo, música, dança, food design, jogos

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano de Design (Atelier de Design I com orientação prof. Rita Rainho + Lavínea Monteiro)

Laboratório de Food Design (orientação de Prof. Valdemar Lopes)

BASEPRO

MEMÓRIA DESCRITIVA

Actualmente temos dificuldades de manuseamento do suporte de projector existente na escola, pois é pesado, tem uma altura fixa e é de difícil transporte pelas dimensões. BASEPRO responde a estes problemas, garantindo um peso e dimensões razoáveis, rodas, e fácil manuseamento por apenas uma pessoa. Portanto, este novo equipamento, torna possível a multiplicação de espaços de projecção de qualquer actividade do M_UEA.

Seguindo a linha de pensamento da Cadeira Red & Blue, concebemos o equipamento de modo simples, mas extremamente funcional. Trata-se de uma base de suporte para a projeção, ou seja, para assentar quer o projector, quer o computador portátil ou leitor de DVD.

A base de sustentação deste equipamento é definida por uma estrutura de formato H, que permite dois barretes de madeira maciça, colocados na vertical, ligarem com um ângulo de 90º duas placas de madeira cuja função é assentar, na parte superior o projector e na inferior o computador portátil ou leitor de DVD.

Para uma maior versatilidade no cumprimento das funções deste equipamento, a parte reservada para o assento do portátil está a 75cm do chão, de modo a que uma pessoa sentada possa manusear o portátil confortavelmente; e, na parte reservada para o projector, terá um mecanismo de metal que ajustará a altura do projector, de acordo com as necessidades, até uma altura máxima de 1,23m.

O equipamento é construído sobretudo em madeira maciça. Só o mecanismo de ajuste de altura, é de metal, sendo que, para fixar a altura desejada, serão usados dois parafusos de orelha. Para uma melhor mobilidade serão adicionadas ainda quatro rodas na sua base.

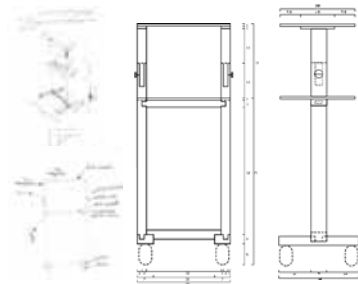
Por ser construído em madeira, que é um material de um custo acessível, fácil acesso e transformação, poderá ser produzido na oficina da escola. No total, e conforme discriminado no dossier do projecto, este equipamento será financeiramente suportável pelo valor de 3000 EC\$.



4. Montagem da maquete do BasePro.



4. Pequenas base de suporte para projector.



5. Esboço de projecto BasePro.

6. Desenhos Técnicos do Equipamento BasePro.



5. Maquete do equipamento BasePro.



6. Detalhe do assento para o projector.



7. Detalhe da parte extensível do equipamento.



8. Detalhe da base do suporte.

a. Painel resumo do desenvolvimento do equipamento para suporte de projector

Projecto desenvolvido no âmbito do Design I, 2º ano do Curso de Licenciatura em Design, pelos estudantes Edvardo Spencer, Natália Fortes, William Cruz, M_UEA, Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura (2013).

UEA Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura

2.3.3 Propostas intervenção no Pátio para txeu Design

Suporte proejector, sombreamento pátio e palco

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano de Design (Atelier de Design I com orientação prof. Rita Rainho + Lavínea Monteiro)



2.4 FANZINE, FLIP BOOK DESENHO

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano de Design (Atelier de Design II com orientação prof. Rita Rainho + Média II com orientação Lavínea Monteiro + Desenho IV com orientação Prof. Joana Campante)



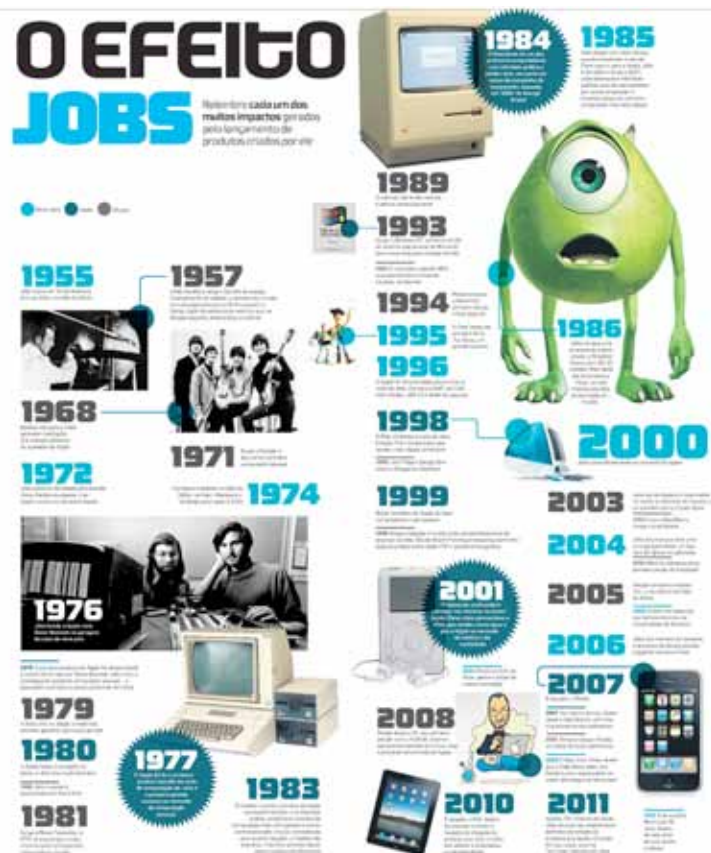
2.5 CULTURA CABOVERDIANA CONTEMPORANEA

Dinâmica interdisciplinar de pesquisa etnográfica e produção visual

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano Design (Cultura Visual II orientando pela prof. Rita Rainho)

3º ano Jornalismo Uni-CV (Cultura e Media orientado pela prof. Celeste Fortes)



2.6 HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO DESIGN

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

2º ano Design e Artes Visuais e Arquitectura (História da Arte IV e História da Arte e do Design IV orientado pela prof. Rita Rainho)

4º ano Design (Estudos de Design IV orientado pela prof. Rita Rainho)



2.7 CAMPO DE ESTUDOS DE SÃO NICOLAU

2.5 Estudo da Nova Museologia - caso Museu da Pesca

Visita ao futuro Museu, Fábrica SUCLA e ilha S. Nicolau

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

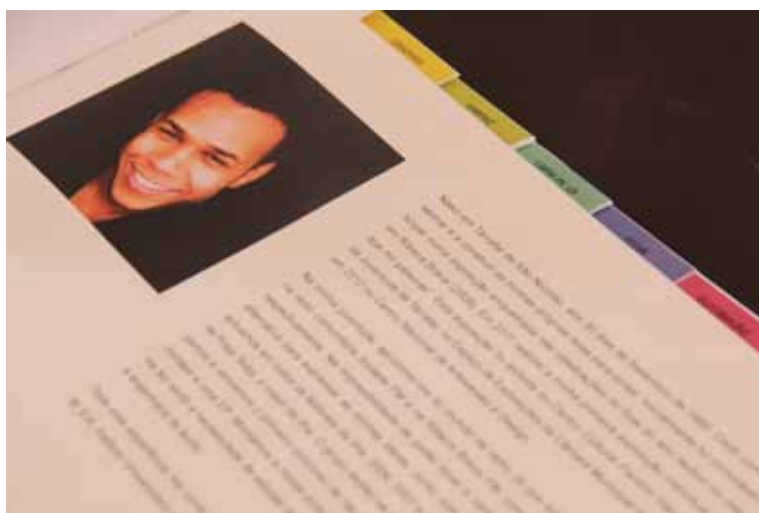
4º ano Design (Projecto I orientado pelo Prof. Valdemar Lopes, Estudos de Design III orientando pela prof. Rita Rainho)



2.8 Enapor, Centro Caboverdiano de Design, Salão de Artesanato Contemporâneo e Design e Design para os outros 90% da população

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

4º ano Design (Projecto I orientado pelo Prof. Valdemar Lopes, Estudos de Design III orientando pela prof. Rita Rainho)



2.9 PORTFÓLIOS

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

4º ano Design (Estudos de Design III orientando pela prof. Rita Rainho)

Exposição e criação dos painéis em colaboração com a disciplina de Projecto orientada por Valdemar Lopes

DEMO APRESENTA:

NHA TERRA

CENTRO CULTURAL DO MINDELO

26 E 27 DE JUNHO ÀS 21:30
28 DE JUNHO ÀS 20:30

UM ESPECTÁCULO INSPIRADO NO ARTESANATO,
 NAS LENDAS E TRADIÇÕES DE CABO VERDE,
 E NOS DESEJOS E ASPIRAÇÕES PARA O FUTURO DE
 UM ELENCO DE CABO-VERDIANOS QUE, JUNTAMENTE
 COM ACTORES PORTUGUESES, SOBEM AO PALCO
 PARA CELEBRAR ESTE ENCONTRO CRIATIVO.

MÚSICA DE TUCIM BEDJE, TÔ HEAVEN,
 MIDJOY SANTOS, ENTRE OUTROS...
 E PARTICIPAÇÃO ESPECIAL DOS
 MANDINGAS DE RIBEIRA BOTE

APÓIO:
 Centro Cultural do Mindelo • Instituto Francês Centro Cultural Português, Pólo do Mindelo
 Companhia Teatro Zélieux • Grupo de Teatro do Centro Cultural Português, Pólo do Mindelo
 A.T.S.D. Associação Cabo-Verdiana do Teatro Contemporâneo • Centro do Arco e Offshore
 Teia d'Almofada • Centro Nacional de Artesanato e Design • Jornal Nacional/Expresso das Ilhas
 Rádio Morabeza



2.10 DEMO

Espectáculo multidisciplinar

M_EIA parceira no registo fotográfico e audio-visual, impressão do material de divulgação em serigrafia

Turmas, disciplinas envolvidas e professores:

4º ano Design (orientados pela prof. Rita Rainho), 2º ano Artes Visuais, serigrafia (orientados pelo prof. David Monteiro e Valdemar Lopes)

3.CO-ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS

Nov 14 oito sessões de conversas com Fotógrafos e palestras com curadores do FIF_CV

Nov 14 Inauguração da exposição FIF_CV na ex- Oficina Arca Verde (instalação expositiva de fotografia de grande formato, visitas guiadas, sociedade civil)

Dez 14 Red and Blue snack com 2º ano de Design, Pátio da Escola (food design dos estudantes e do Lab food Design, concertos, dança hip hop e contemporânea, jogos, vídeo)

Junho 15 Pele quente, Rosto nu com 2º ano de Design (instalação, vídeo, performance)

Junho 15 Txeu Design com a forte participação do 4º ano orientados em Projecto II (exposições, mostras, filme, vídeos, pintura performativa, conversas, food design)

presente
entusiasta
activa

assim sou
assim é M_EIA

Mindelo, Julho 2015

Rita Rainho